

AMMATILLISTA PERUSTUTKINTOA SUORITTAVIEN OPISKELIJOIDEN
LUKEMISTOTTUMUKSET JA LUKEMISDISKURSSIT

Suomen kielen
pro gradu -tutkielma
Oulun yliopisto
12.9.2021

Juulia Laatikainen

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
1.1. Tutkimuksen aihe ja tutkimuskysymykset	1
1.2. Äidinkieli ammatillisessa koulutuksessa	4
1.3. Aiempi tutkimus	6
2. TUTKIMUSAINEISTO	10
2.1. Kyselylomaketutkimus ja aineistonkeruu	10
2.2. Aineisto ja informantit	13
3. TEORIATAUSTA JA METODI	17
3.1. Sosiolingvistiikka teoreettisena viitekehyksenä	17
3.2. Lukemistottumusten analyysi	18
3.3. Kriittinen diskurssianalyysi teorian ja metodina	19
3.4. Diskurssien aktivoituminen	22
4. LUKEMISTOTTUMUKSET	28
4.1. Harrastukset	29
4.2. Lukemisaktiivisuus ja mielikirjallisuus	30
4.3. Lukemisresurssit	36
4.4. Yhteenveto lukemistottumuksista	41
5. LUKEMISDISKURSSIT	43
5.1. Aineistossa aktivoituvat diskurssit	43
5.2. Oppimisdiskurssi	47
5.2.1. Kehittymisdiskurssi	47
5.2.2. Vaikeusdiskurssi	54
5.2.3. Velvollisuusdiskurssi	59
5.3. Ajanvietetdiskurssi	63
5.3.1. Käyttödiskurssi	64
5.3.2. Rentoutumisdiskurssi	72
5.4. Mielikuvitusdiskurssi	75
5.5. Tilannediskurssi	81

5.6. Välinediskurssi	84
5.7. Yhteenveto lukemisdiskursseista	88
 6. PÄÄTÄNTÖ	 92
 LÄHTEET	 98
 LIITE	

1. JOHDANTO

1.1. Tutkimuksen aihe ja tutkimuskysymykset

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemistottumuksia ja lukemisdiskursseja. Lukemistottumuksilla tarkoitan ammatillista perustutkintoa suorittavien informanttien lukemisaktiivisuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Kartoitan, millaiset opiskelijoiden lukemistottumukset ovat. Lukemisdiskursseilla puolestaan tarkoitan tapaa, jolla informantit puhuvat lukemisesta, lukutaidosta ja kirjoittamisesta. Tarkastelen kriittisen diskurssianalyysin keinoin, miten kielellisillä valinnoilla luodaan merkityksiä kyseessä olevista puheenaiheista sekä millaisia diskursseja puhetavoista aktivoituu.

Määrittelen tässä tutkielmassa Saviniemen (2015: 88) tapaan diskurssien tarkoittavan asioiden merkityksellistämisen ja kuvaamisen tapoja, jotka ovat käytössä vuorovaikutustilanteesta toiseen. Pietikäisen (2000: 192) mukaisesti ajattelen diskurssien tarkoittavan tapaa jäsentää ja hahmottaa maailmaa kielen kautta. Foucault'laisen perinteen mukaisesti ajattelen diskurssien tarkoittavan kiteytyneitä, historiallisesti sitkeitä ja totena esitettyjä merkityskokonaisuuksia, jotka muodostavat lukemisesta puhumiselle tietyn yhtenäisen näkökulman. Diskursseilla on sosiaalisia vaikutuksia ympäröivään maailmaan, jolloin merkitysten rakentuminen on yhtäaikaaisesti sekä sosiaalista että kielellistä toimintaa ja molempien muokkaamaa ja järjestämää. (Pietikäinen 2000: 192; Pietikäinen & Mäntynen 2019: 17.) Lisäksi yhteiskunnalliset ilmiöt vaikuttavat diskurssien muodostumiseen sekä esiintymiseen (Pietikäinen 2000: 193). Pro gradu -tutkielmassani selvitän, millaisin eri tavoin ammatillista perustutkintoa suorittavat informanttini merkityksellistävät lukemista ja siihen liittyviä asioita.

Suomalaisnuorten lukutaito on ollut mediassa koulutuskeskustelujen kärkiaiheita jo vuosia. Näkökulma keskusteluissa on kansainvälisten lukemista koskevien PISA-tutkimusten tuloksissa ja sen myötä peruskouluikäisten nuorten lukutaidossa, samoin kuin lukutaidon kehittämishankkeissa. Keskusteluissa keskeinen rooli on toistuvasti aikuisten, opettajien ja asiantuntijoiden huolestuneissa kannanotoissa (Sääskilahti & Saviniemi 2019; Ekholm, HS 6.8.2019; Vilkinen, YLE 3.3.2016). Toisaalta keskusteluissa on nostettu esiin myös vastakkaisia näkökulmia: Mikael Jungner kertoi lukemisen

olevan vain lyhyt välivaihe ihmisten historiassa, ja kirjojen olevan kömpelö käyttöliittymä. Jungner esittikin, ettei sen vuoksi ole syytä olla huolissaan nuorten vähentyneestä lukemisesta (Kanerva 2019). Jungnerin kommentit lukemisesta saivat minut ajattelemaan, ajattelevatko nuoret itse samoin. Kirjaa on nimittäin pidetty arvokkaana esineenä ja sivistyksen merkinä Suomessa ainakin 1800-luvulta saakka (Kajander 2020: 87). Yleensä kirjan ajatellaan olevan sisällön vaihtelevuuden vuoksi useisiin tarkoituksiin ja tilanteisiin sopiva ja ketterä käyttöliittymä (Lukukeskus 2020; Kajander 2020: 115).

Usein nuorten ääni jää taka-alalle keskusteluissa. Kun nuorten asennetta lukemista kohtaan on selvitetty, tutkimus on kohdennettu lähes poikkeuksetta perusopetusikäisille oppilaille. Viimeisin PISA-selvitys (Leino, Ahonen, Hienonen, Hiltunen, Lintuvuori, Lähteinen, Lämsä, Nissinen, Puhakka, Pulkkinen, Rautopuro, Sirén, Vainikainen & Vettenranta 2019: 86–90) vuodelta 2018 osoittaa, että suomalaisten nuorten kiinnostus lukemista kohtaan on laimentunut. Suomessa yhä useampi yhdeksäsluokkalainen suhtautuu kielteisesti lukemiseen harrastuksena. Vuoden 2009 PISA-selvityksen (Sulkunen, Välijärvi, Arffman, Harju-Luukkainen, Kupari, Nissinen, Puhakka & Reinikainen 2009: 55) tulosten mukaan 33 % nuorista ei lue omaksi ilokseen. Luku on kasvanut paljon yhdeksässä vuodessa: uusimman PISA-selvityksen 2018 mukaan yli puolet nuorista (50,7 %) kertoo lukevansa vain, jos on pakko. Ajanhaaskauksena lukemista pitää 37 % yhdeksäsluokkalaisista. PISA-tulokset vahvistavat, että kielteinen asenne lukemista kohtaan vaikuttaa lukutaitoon kielteisesti. Kiinnostus lukemiseen selittää lukutaidon eroja vahvasti: vähiten lukemisesta kiinnostuneiden ja eniten lukemisesta kiinnostuneiden välinen ero lukutaidossa tarkoittaa laskennallisesti kolmen kouluvuoden eroa osaamisessa. (Leino ym. 2019: 86–90.)

PISA-selvityksestä ilmi tullut nuorten negatiivinen asenne lukemista kohtaan sai minut miettimään, mikä ylipäänsä tekee lukemisesta niin tympeää nuorille. Aloin sen myötä ajattelemaan, miksi yhdeksäsluokkalaiset eivät lue vapaaehtoisesti ja miksi lukemista pidetään ajanhaaskauksena ja sen myötä jopa turhana. Huomasin myös, että lukutaitoa ja kiinnostusta lukemiseen ei enää tutkita laajemmin, kun oppilaat siirtyvät peruskoulusta toisen asteen opintoihin lukioon tai ammatilliseen koulutukseen. Koen, että myös ammatillista perustutkintoa suorittavien lukutottumuksia ja asenteita lukemista kohtaan on syytä tutkia, jotta tuloksia voidaan vertailla esimerkiksi lukiolaisten välillä. Lisäksi

oppivelvollisuusiän korottaminen 18 ikävuoteen tarkoittaa, että toisen asteen opintojen parissa on jatkossa koko ikäluokka (OKM 2020).

Tässä pro gradu -tutkielmassa keskityn selvittämään, miten jo peruskoulunsa suorittaneet, ammatillista perustutkintoa suorittavat opiskelijat puhuvat lukemisesta, lukutaidosta ja kirjoittamisesta. Tavoitteenani on lukemiskeskustelun laajentaminen nostamalla keskusteluun mukaan ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden puhumisen tapoja eli diskursseja lukemisesta, kirjoittamisesta ja lukutaidosta.

Diskursseilla on keskeinen rooli siinä, mitkä asiat esitetään totena ja millaisiin arvojärjestelmiin asiat linkittyvät, koska kieli on resurssi, jolla asiat ilmaistaan. Diskurssin tuloksena syntyy tietynlainen tiedon merkityksellistämisen tapa, joka välttämättä sulkee jotkin asiat pois. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 42.) Yhteiskunnalliset instituutiot rakentavat erilaisia puhetapoja, jotka liittyvät instituution luonteeseen. Uskon, että informanttien ajatuksissa toistuvat jossain määrin mediassa esillä olleet näkemykset lukemisesta sekä lukutaidosta. Nuorten innostusta lukemiseen on pyritty tukemaan ja kasvatamaan kouluopetuksen lisäksi erilaisilla kampanjoilla ja hankkeilla. Esimerkiksi vuoden 2019 Marinin hallitusohjelmaan kirjattu ohjelma Lukuliike pyrkii edistämään Suomessa asuvien lasten, nuorten ja aikuisten lukutaitoa luomalla lukemista edistäviä rakenteita ja vahvistamalla ammattilaisten osaamista. (Lukuliike 2021.)

Oletettavaa on, että informantit liittävät kokemuksensa lukemisesta ja kirjoittamisesta työelämän vaatimuksiin, sillä ammatillinen koulutus pohjautuu ensisijaisesti työelämälähtöisyyteen. Ammatilliseen perustutkintoon kuuluu pakollisena viestintä ja vuorovaikutus äidinkielellä -kokonaisuus (4 osaamispistettä), jonka opiskeltaviin sisältöalueisiin kuuluu muun muassa tiedonhankintaa, referoinnin ja tiivistämisen harjoittelua, kielenhuoltoa sekä oman alan työelämän tekstikäytänteiden mukaisiin teksteihin tutustumista. Lisäksi pakollisiin yhteisiin opintoihin kuuluu taide ja luova ilmaisu -kokonaisuus (1 osaamispiste), jonka suorittamisen jälkeen opiskelija osaa esimerkiksi ilmaista itseään luovasti kirjoittamalla. (OSAO 2018: 2.) Jatkossa viitataan näihin kokonaisuuksiin käytännön syistä nimellä äidinkieli tai ammatillinen äidinkieli.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- Millaiset ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemistottumukset ovat?
- Miten ammatillista perustutkintoa suorittavat opiskelijat puhuvat lukemisesta, kirjoittamisesta ja lukutaidosta?
- Millaisia diskursseja puhutavat aktivoivat?

Pro gradu -tutkielmani johdannon seuraavissa alaluvuissa esittelen tarkemmin äidinkielen opetusta ammatillisessa koulutuksessa (1.2.) sekä aiempaa tutkimusta (1.3.). Pääluvussa 2 kerron kyselylomaketutkimuksesta sekä aineistonkeruusta (2.1.) ja tarkemmin aineistosta sekä informanteista (2.2.). Kolmannessa pääluvussa esittelen tutkimuksen teoriataustaan kuuluvaa sosiolingvistiikkaa (3.1.) sekä lukemistottumusten analyysia (3.2.) ja kriittistä diskurssianalyysia (3.3.). Lisäksi kerron diskurssien aktivoitumisesta (3.4.). Analysoin aineistoani lukutottumuksen osalta luvussa 4. Luvussa 5 jatkan analyysia diskurssien osalta. Päättännössä eli luvussa 6 käyn kokoavasti läpi tutkielmani tulokset sekä tuumin jatkotutkimusaiheita. Tutkielman liitteenä on kyselylomake.

1.2. Äidinkieli ammatillisessa koulutuksessa

Tutkielmani käsittelee äidinkielen oppiaineeseen liittyviä aihealueita, lukemista ja kirjoittamista, joten on syytä tarkastella, millaisena äidinkielen opetus näyttäytyy ammatillisessa koulutuksessa. Äidinkielen opetuksen lähtökohta ammatillisessa koulutuksessa poikkeaa peruskoulun ja lukion äidinkielen opetuksesta, joissa keskitytään kieli-, teksti- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen (POPS 2014: 287; LOPS 2019: 65). Ammatillisten perustutkintojen äidinkielen opetuksen lähtökohtana on työelämälähtöinen viestintä- ja vuorovaikutustaitojen opiskelu (Takala & Tarkoma 2014: 5).

Laissa määritellään, että ammatillinen perustutkinto antaa ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531 § 5). Ammatilliset perustutkinnot rakentuvat ammatillisista sekä yhteisistä tutkinnon osista. Nykyisissä tutkinnon perusteissa ammatillinen perustutkinto on laajuudeltaan 180 osaamispistettä. Yhteisiin tutkinnon osiin kuuluu 11 osaamispisteen viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen tutkinnon osa, johon kuuluu äidinkielen ja kirjallisuuden opintoja sisältävät neljän osaa-

mispisteen viestintä ja vuorovaikutus äidinkielellä -kokonaisuus sekä yhden osaamispisteen taide ja luova ilmaisu -kokonaisuus. Molemmat osa-alueet ovat pakollisia kaikille perustutkintoa suorittaville opiskelijoille. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531 § 13.) Tutkinnon yhteisillä osilla vahvistetaan työssä tarvittavia taitoja, joten äidinkieli saa ammatillisissa perustutkinnoissa oppimisen välineen roolin (Opetushallitus 2021).

Ammatillisessa koulutuksessa äidinkielen sisällöt ovat hyvin laajat yleissivistävän koulutuksen tapaan. Ammatillisen äidinkielen tavoitteena on kehittää opiskelijan taitoja niin, että hän pärjää sekä työelämässä että arjessa. Pääpaino ammatillisen koulutuksen äidinkielessä on kuitenkin aidoissa työelämän kielenkäyttötilanteissa nojautuen ammatilliseen viestintään. (Takala & Tarkoma 2014: 5; Opetushallitus 2020b: 394.) Äidinkieli pyritään ammatillisessa koulutuksessa integroimaan ammattiopintoihin. Integrointi tarkoittaa yhteisen tiedon rakentamista, ja sen tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, että äidinkielen taidot ovat ammattitaitoon kuuluvia taitoja. Opiskelija oppii tällöin kielen avulla, ei pelkästään kielestä. (Takala & Tarkoma 2014: 37–39, 47.)

Viestintä- ja vuorovaikutus äidinkielellä -osa-alueen tavoitteena on, että opiskelija osaa toimia viestintätilanteissa tarkoituksenmukaisesti sekä ymmärtää oman alansa ja työelämän tekstikäytänteiden mukaisia tekstejä. Opiskelija osaa tuottaa ja tulkita erilaisia kirjallisia ja audiovisuaalisia tekstejä sekä käyttää tilanteen mukaista kieltä. Opiskelijan tulisi osata referoida ja tiivistää erilaisia tekstejä sekä perustella mielipiteensä. Lisäksi tutkinnon perusteissa mainitaan kielenhuoltoon, opiskelutaitojen kehittämiseen, tiedonhankintaan ja lähdekritiikkiin liittyviä tavoitteita. (OSAO 2018: 3.) Taide ja luova ilmaisu -osa-alueen tavoitteena on, että opiskelija tunnistaa kulttuurien ja taiteen merkityksen hyvinvoinnille. Lisäksi osa-alueessa harjoitellaan itseilmaisua taiteen ja luovan ilmaisun keinoin esimerkiksi kirjoittamalla ja hyödyntämällä kaunokirjallisia tekstejä. (Opetushallitus 2020b: 449–450.) Lukeminen ei korostu erityisen voimakkaasti ammatillisten perustutkintojen perusteissa, sillä sille on varsinaisesti varattu tilaa vain yhden osaamispisteen osa-alueesta. Tutkinnon tavoitteena onkin ensisijaisesti saada perusvalmiudet ammattialan eri tehtäviin.

Ammattitaitoon liittyy asiatyylisen ja alalle ominaisten tekstien hallinta (Takala & Tarkoma 2014: 64). Ammatilliset tekstitaidot asettuvat näkökulmaan, jossa korostuu tekstin sosiaalinen, yhteisöllinen ja kulttuurinen rooli. (Takala & Tarkoma 2014: 36–37.)

Esimerkiksi logistiikan perustutkintoon kuuluvan kuorma-auton tavarankuljetusten hallinnan osa-alueeseen (40 osaamis pistettä) äidinkielen osa-alueet linkittyvät vahvasti. Ammattitaitovaatimuksissa edellytetään muun muassa vuorovaikutustilanteissa toimimista, tekstinkäsittelyohjelmien hallintaa, kuljetusasiakirjojen laadintaa sekä sähköpostin käyttöä. (Opetushallitus 2020a: 9.) Ammatilliset tekstit kiinnittyvät usein suoraan aitoihin kielenkäyttötilanteisiin: uudesta opitusta taidosta kirjoitetaan esimerkiksi raportti, jolloin teksti liittyy kielenkäytön traditioihin sekä ammatilliseen todellisuuteen ja kirjallisuuteen. Integroinnin myötä kirjoitustehtävät ammatillisessa koulutuksessa pohjaavat usein oman alan kirjallisuuteen. (Takala & Tarkoma 2014: 37, 47.) Sen vuoksi lukeminenkin asettuu merkittävään rooliin ammatillisessa koulutuksessa, vaikka siitä ei ole suoraan kovin paljon mainintoja opetussuunnitelmissa.

1.3. Aiempi tutkimus

Tässä alaluvussa esittelen tutkielmani aiheeseen liittyvää tutkimusta. Ensin käsitelen yleisesti lukemiseen ja lukemistottumuksiin liittyviä tutkimuksia. Tämän jälkeen siirryn esittelemään ammatilliseen äidinkieleen liittyviä tutkimuksia. Lopuksi esittelen kriittistä diskurssianalyysia koskevia tutkimuksia.

Keskeisimpänä tiedon tuottajana lukemistottumuksista ja lukutaidosta on PISA-tutkimusohjelma (*Programme for International Student Assessment*). PISA-tutkimukset tuottava kansainvälinen järjestö OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) on taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö, jonka tavoitteena on edistää taloudellista ja sosiaalista hyvinvointia maailmassa. OECD tuottaa kansainvälisesti vertailtavissa olevaa tietoa osallistujamaiden koulutuksen tasosta ja tavoitteista. PISAn tarkoituksena on selvittää kolmen osa-alueen, lukemisen, matematiikan ja luonnontieteiden avulla, miten hyvin nuoret hallitsevat työelämän ja yhteiskunnan vaatimia taitoja. (Leino ym. 2019: 8–9.)

Kolmen vuoden välein toteutettava PISA-tutkimus mittaa 15-vuotiaiden osaamista peruskoulun päättövaiheessa. Vuoden 2018 tutkimuksen pääteemana oli lukutaito. Tutkimus luo omalle tutkielmalleni kontekstia, koska PISA-tulokset antavat kuvaa siitä, millaiset 15-vuotiaiden lukutottumukset ovat heidän siirtyessään peruskoulusta toisen as-

teen opintoihin. Vertailenkin ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemistottumuksia PISA-tutkimuksen vastaaviin tuloksiin.

Vertailen tutkielmani tuloksia sekä lukemistottumusten että -diskurssien osalta Herkmanin ja Vainikan (2012a) nuorten aikuisten lukemisen tapoja käsittelevään tutkimukseen. Tutkimus pohjautuu heidän aiempaan tutkimushankkeeseensa Uudet lukemisyhteisöt, uudet lukutavat (Herkman & Vainikka 2012b), ja siinä tarkastellaan, minkälaista suomalaisten lukeminen on 2010-luvun alussa. Lukemisessa ei ole enää kyse pelkästä mekaanisesta lukutaidosta, vaan tarvitaan erilaisten mediaympäristöjen, viestinnän ja vuorovaikutuksen sekä sosiaalisten käytäntöjen ymmärtämistä. Tutkimuksessa lukeminen näyttäytyy sosiaalisempana kuin aikaisemmin on totuttu, sillä lukeminen ei ole enää sidoksissa kirjaan esineenä muuttuneen mediaympäristön myötä. (Herkman & Vainikka 2012a: 35–36, 122–123.)

Kajander (2020) on tutkinut kansatieteen väitöskirjassaan kirjaa ja lukijaa digitalisoituvassa arjessa. Tutkimuksen keskiössä on sen selvittäminen, miten kirjoja mielellään lukevat suhtautuvat kirjoihin esineinä niissä tilanteissa, joissa painettu kirja ei ole enää välttämättömyys sähköisten kirjamuotojen tarjotessa lukemiselle vaihtoehdon. Kajander (2020: 9–10) tutkii, minkälaisia käsityksiä lukijoilla on painettujen kirjojen lukuhetkistä, joihin liitetään olennaisena osana kirjan tuntu, tuoksu ja sivujen kääntämisestä lähtevä ääni. Myös omassa tutkielmassani informantit kertovat vastaavilla tavoilla lukemiskäsityksistään. Tutkimuksessa selvitetään myös, miten kirja esineenä näyttäytyy osana laajempaa kokonaisuutta, johon liittyvät muun muassa kotona olevat kirjahyllyt, kirjastot, kirjojen hankkiminen ja niiden säilyttäminen. Kajanderin (2020: 10, 191) mukaan lukeminen näyttäytyy yhä vahvasti materiaalisuuteen sidoksissa olevana asiana, joten hän tutkii, millaisia lukutilanteisiin liittyviä kokemuksia ja odotuksia lukijoilla on. Vertailen Kajanderin tutkimustuloksia lukemisresursseja ja kirjahyllyjä koskevaan kysymykseen saamiini vastauksiin.

Lasten ja nuorten lukutottumusten osalta Karhu (2021) on tutkinut Puolankajärven koulun yläluokkalaisten oppilaiden lukemisharrastusta. Karhu vertailee tutkimuksensa tuloksia viimeisimpiin PISA-tutkimuksiin. Tutkimus on toteutettu hyvin samankaltaisena kuin oma tutkielmani lukemistottumusten osalta. Sisällönanalyttisesti nuorten lukuhallua ja sitä selittäviä tekijöitä on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan Harju (2020). Harju

on ryhmitelty aineistostaan viisi lukuhalu ilmaisevaa teemaa, jotka ovat ajanviete, itsesääätely, tiedonkeruu, eskapismi sekä olemisen tapa. Näistä omassa aineistossani toistuvat ajanvietteen (ks. alaluku 5.3.1.) ja itsesäätelyn (ks. alaluku 5.3.2.) teemat.

Aiempaa tutkimusta ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielestä, saati opiskelijoiden lukemistottumuksista on hyvin vähän (Laine 2011). Näin on siitä huolimatta, että esimerkiksi vuonna 2019 peruskoulusta suoraan ammatilliseen koulutukseen hakeutui 40,3 % ikäluokasta. Määrä on pysynyt viimeisten 10 vuoden aikana hyvin tasaisena. (Suomen virallinen tilasto 2020.) Ammatilliseen äidinkieleen liittyviä pro gradu -tutkielmia viime aikoina ovat tehneet Jyväskylässä Leskinen (2018), Partainen (2018), Yli-Kiikka (2014) ja Hannula (2011) ja Oulussa Liimatta (2013). Näistä omaa tutkielmaani lähimmäksi aihepiiriltään asettuu Leskisen pro gradu -tutkielma, jossa tutkitaan ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen opettajien ja ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuneiden käsityksiä lukutaidosta ja sen kehittämisestä. Tulokset eivät kuitenkaan ole suoraan verrattavissa omaan tutkielmaani, sillä Leskisen (2018: 85) tutkielmassa keskiössä ovat käsitykset lukutaidosta sekä lukutaidon tavoitteiden toteutumisen tarkastelu. Leskisen tutkielmassa tarkastellaan lukemista kouluympäristössä, kun taas omassa tutkielmassani tarkastelen lukemista vapaa-ajalla.

Äidinkieltä ammatillisessa koulutuksessa tutkittaessa keskiöön nousevat tutkimukset opiskelijoiden käsityksistä ja asenteista ammatillista äidinkieltä kohtaan. Liimatan (2011) pro gradu -tutkielmassa tutkitaan liiketalouden opiskelijoiden asennoitumista äidinkielen oppiaineeseen kiinnostavuuden ja hyödyllisyyden näkökulmista. Yli-Kiikan (2014) tutkielmassa puolestaan tarkastellaan maatalousoppilaitoksen opiskelijoiden käsityksiä ammattikoulun äidinkielestä. Edellä mainituissa tutkielmissa keskeiseksi havainnoksi nousee se, että opiskelijat pitävät äidinkielen opetuksessa kiinnostavana sitä, että se on sidottu oman alan aihepiireihin.

Äidinkielen ja ammatillisen koulutuksen suhdetta sekä opinnoissa tarvittavia lukemisen ja kirjoittamisen taitoja puolestaan on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan Hannula (2011). Tutkimus rakentaa opiskelijoiden tekstitaidoista kokonaisvaltaisen kuvan, sillä tutkimuksen kohteena on sekä lukeminen että kirjoittaminen. Opiskelijoiden näkökulmaa tutkimuksessa ei oteta huomioon, toisin kuin omassa tutkielmassani, sillä Hannula haastattelee opettajia. Partaisen (2018) tutkielmassa tarkastellaan ammatillisen äidin-

kielen oppimateriaalia tekstitaitojen, viestintä- ja vuorovaikutustaitojen sekä kielenhuollon opetuksen näkökulmista.

Diskurssianalyttisiä tutkimuksia lukemisesta on tehty jonkin verran. Diskurssianalyttiset tutkielmat lukemisesta pohjautuvat usein uutisteksteihin tai mediaan. Huusko (2017) selvittää tutkielmassaan, millaista todellisuutta lukemiseen, lukutaitoon ja ääneen lukemiseen rakennetaan Helsingin Sanomissa. Aineistosta aktivoituvat lukemisdiskurssit on suhteutettu vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Huusko on eristänyt aineistostaan neljä lukemisdiskurssia. Diskurssit ovat heikentynyt lukutaito-diskurssi, lukemisen hyödyt -diskurssi, ääneen lukemisen diskurssi sekä vastuudiskurssi.

Sääskilahti ja Saviniemi (2019) ovat tutkineet, miten äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta käsitellään sanomalehtien yleisönosastokirjoituksissa. Sääskilahti ja Saviniemi ovat eristäneet aineistostaan seitsemän diskurssia, joista taito- ja keinodiskurssit esiintyvät myös omassa aineistossani, mutta eri tavoin nimettyinä. Lisäksi aineistossa aktivoituvat lukemis-, ylioppilaskoe-, Pisa- ja opetussuunnitelmadiskurssit sekä sukupuolidiskurssi. Sukupuolidiskurssissa lukemiseen liitetään sukupuolittunut näkökulma. (Sääskilahti & Saviniemi 2019: 229–232.)

2. TUTKIMUSAINEISTO

2.1. Kyselylomaketutkimus ja aineistonkeruu

Tässä luvussa esittelen tutkimusaineistoni keruumenetelmän, kyselylomaketutkimuksen. Kerron kyselylomakkeestani ja esittelen tutkielmani aineistonkeruuta.

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi sähköisen kyselylomakkeen. Kyselylomake on tehokas ja nopea tapa kerätä aineisto. Kyselyä pidetään toimivana tapana selvittää, mitä ihmiset ajattelevat tietystä aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018 [2002]: 62.) Kyselylomakkeella voidaan kerätä tietoa esimerkiksi asenteista ja käsityksistä sekä pyytää perusteluja mielipiteille (Hirsjärvi 2010: 197). Kerätyn aineiston perusteella ilmiöitä voidaan kuvailla, vertailla ja selittää (Hirsjärvi 2010: 134). Tämän vuoksi kyselylomake sopii hyvin aineistoni keruumenetelmäksi. Sähköistä kyselylomaketta käyttämällä aineiston saa kutakuinkin valmiiksi jäsenneltynä kultakin vastaajalta. Toisaalta kyselylomakkeen huonona puolena voi pitää aiheen ohi vastaamista tai epäselvyyttä vastauksissa. Sähköistä kyselylomaketta käyttäessä tutkija ei ole yleensä itse paikan päällä, kun aineistoa kerätään. Tämän vuoksi tarkentavia kysymyksiä ei voi tehdä, kun informantit täyttävät kyselyä. Aineisto myös palautuu tutkijalle sellaisenaan, eikä tutkija voi pyytää vastaajia täydentämään vastauksiaan.

Pro gradu -tutkielmani aineiston keräsin sähköisellä kyselylomakkeella maaliskuussa 2020. Kyselyyn vastasi 135 Oulussa tai Kempeleessä ammatillista perustutkintoa suorittavaa opiskelijaa. Tutkimuksessani tutkin koko perusjoukkoa, jolloin kyseessä on kokonaistutkimus. Kokonaistutkimus on mahdollista toteuttaa, kun perusjoukko on suhteellisen pieni. Tällöin tutkimustuloksia voidaan myös yleistää koskemaan koko informanttjoukkoa. (Valli 2018: 89–90.)

Aineistonkeruuta varten laadin 19 kysymystä sisältävän kyselylomakkeen (liite). Informanttien perustietoja selvittäessä olen käyttänyt strukturoituja kysymyksiä, ja diskursioiden tutkimista varten olen muodostanut avoimia kysymyksiä. Kyselylomake rakentuu taustatiedot-osion lisäksi lukutottumukseen liittyvistä kysymyksistä, lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä väittämistä ja näiden perusteluista sekä avoimista kysymyksistä. Opiskelijoiden perustietoja, syntymäaikaa, sukupuolta, opiskelualaa ja koulutustaustaa

tiedustelen kysymyksissä 1–5. Taustatietojen avulla tarkoitukseni on saada selville, vaikuttaako esimerkiksi opiskelijan opiskeluala lukemisharrastukseen. Kysymyksissä 6–12 kysyn opiskelijoilta heidän harrastuksistaan, lukemisaktiivisuudestaan ja lukemistottumuksistaan sekä mielikirjallisuudestaan. Tämän osion tarkoituksena on kartoittaa informanttien lukemisharrastusta ja siihen liittyviä tekijöitä. Kysymyksessä 13 pyydän opiskelijoita vastaamaan kahdeksaan lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvään väittämään. Väittämät ovat seuraavat:

- a) Lukeminen on ajanhukkaa.
- b) Lukeminen on ihanan rentouttavaa.
- c) Kirjojen lukeminen on vaikeaa ja hidasta.
- d) Kirjojen lukeminen kartuttaa sanavarastoa.
- e) Kirja on vanhentunut käyttöliittymä.
- f) Kirja on parempi kuin elokuva tai sarja.
- g) Äänikirjan kuunteleminen parantaa lukutaitoa.
- h) Kirjoittaminen on itseilmaisun väline.

Kysymyksessä 14 pyydän opiskelijoita perustelemaan yhden tai useamman edellisistä väittämistä. Keskityn tutkielmassani kartoittamaan ammattiopistossa opiskelevien suhtautumista lukemiseen väittämien ja perusteluiden aktivoimien diskurssien kautta. Väittämät olen muodostanut viimeaikaisen mediassa käydyn lukemiseen liittyvän keskustelun pohjalta. Osa väittämistä toistaa PISA-tutkimuksissa esitettyjä väittämiä. Keräsin kyselylomakkeella aineistoa myös Saviniemen ja Sääskilahden tulevaan artikkeliin avoimilla kysymyksillä 15–19. En huomioi kyseisten kysymysten vastauksia omassa tutkielmassani.

Olen pyrkinyt muotoilemaan kyselylomakkeen kysymykset 1–12 mahdollisimman yksiselitteisiksi ja yleiskielisiksi, jotta vastaamisessa ja tulosten analysoimisessa ei syntyisi väärinkäsityksiä. Avoimissa kyselylomakkeen kysymyksissä 13–19 olen jättänyt tilaa informanttien omille tulkinnoille. Olen pyrkinyt muotoilemaan avoimet kysymykset siten, että kysymys ohjaa informanttia vastaamaan kysymykseen kuitenkin rajoittamatta liikaa informantin vastausvaihtoehtoja. Käsityksiä tutkittaessa aineiston on oltava tekstiä, jossa informantit kertovat asiasta omin sanoin, sillä suljetuissa kysymyksissä informantit valitsevat tutkijan etukäteen päättämistä vaihtoehtoista itselleen sopivim-

man (Kalaja 1999: 61). Avointen kysymysten huonona puolena pidetään yleisesti vastausten mahdollista epätarkkuutta tai kysymyksen ohi vastaamista (Valli 2018: 81).

Halusin saada aineistooni informantteja toisistaan poikkeavilta opiskelualoilta, jotta tuloksia voisi vertailla opiskelualojen välillä. Lähetin kyselyn saatesanoineen sosiaali- ja terveysalan, logistiikan ja turvallisuusalan äidinkielenopettajille. Näistä sosiaali- ja terveysalan sekä logistiikan alan äidinkielenopettajat teettivät kyselyn opiskelijoillaan. Sosiaali- ja terveysalan opettaja välitti kyselyn kaikille toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoille sähköpostitse. Myös hius- ja kauneudenhoitoalan opiskelijat ovat vastanneet kyselyyn sähköpostilinkin kautta. Logistiikan puolen opettaja puolestaan teetti kyselyn oppitunnilla kahdelle opiskelijaryhmälleen.

Kyselylomaketutkimusta tehdessä on syytä ottaa huomioon lukuisia eettisiä kysymyksiä. Kaikki informanttini ovat olleet tietoisia siitä, että tutkin heidän lukemisharrastustaan. Osa informanteistani on alaikäisiä, mutta kaikki informanttini ovat yli 15-vuotiaita. Yli 15-vuotias saa itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019: 9). Olen ottanut huomioon informanttieni tunnistettavuuden ja tietojen anonymisoinnin. Informanttien sukupuoli, syntymävuosi ja opiskeluala ilmenevät aineistoesimerkkien yksilöintikoodista. Vastauksia ei kuitenkaan voi suoraan yhdistää yksittäiseen henkilöön, sillä kaikkien alojen opiskelijoista useampi on syntynyt samana vuonna. Vastausten yksilöintikoodit eivät myöskään korostu analyysissä, vaan niiden tehtävä on yksiselitteisesti erottaa vastaukset toisistaan. Tutkimusaineisto hävitetään kaikkien aineistoa hyödyntävien tutkimusten valmistuttua. Olen ottanut tutkimuksessani eettiset asiat huomioon ja niiden osalta pidän tutkimukseni luotettavuutta hyvänä.

Tarkoituksenani oli aluksi kerätä aineisto itse kyselyyn ohjeistaen paikan päällä maaliskuussa 2020, mutta koronaviruspandemian ja koulujen etäopetukseen siirtymisen myötä vain täysin sähköinen kysely oli toteuttamiskelpoinen. Ajankohta aineiston keräämiselle ei ollut paras mahdollinen, sillä oppilaitoksissa oli vasta siirrytty kiireellä ja yllättäen etäopetukseen. Jälkeenpäin tarkasteltuna aineiston keräämistä olisi voinut viivyttää muutamalla viikolla, ehkä jopa kuukaudella, jotta tilanne etäopetuksen alun jälkeen olisi ehtinyt tasoittua. Tällöin myös useampi opiskelija olisi todennäköisesti vastannut kyse-

lyyn. Toisaalta myös nyt kyselyyn saamieni vastauslomakkeiden määrä on riittävä pro gradu -tutkielman aineistoksi.

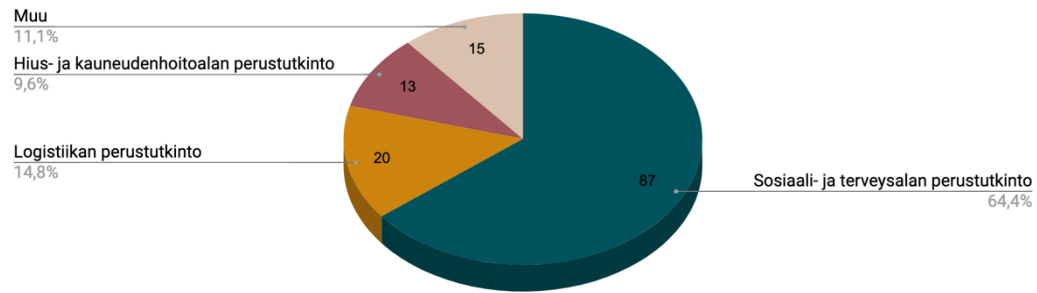
Aineisto olisi ollut mahdollista kerätä myös haastattelemalla, jolloin olisin saanut määrällisesti suppeamman, mutta syvemmin aiheeseen pureutuvan aineiston. Tällöin en tosin olisi voinut tutkia lukutottumuksia yhtä laajasti kuin kyselylomakkeella kerätyssä aineistossa.

2.2. Aineisto ja informantit

Esittelen tässä luvussa aineistoni sekä informanttien perustietoja. Tutkielmani aineisto koostuu 135 vastauksesta, jotka olen saanut laatimaani kyselylomakkeeseen. Tutkimuksen informantteina on 135 ammatillista perustutkintoa suorittavaa opiskelijaa. Informanttijoukko ei ole homogeeninen, sillä informanttien ikä, koulutustausta ja äidinkieli vaihtelevat paljon. Yhteistä informanteille on kuitenkin se, että kaikki osallistuvat ammatilliseen peruskoulutukseen.

Informanteista 100 on naisia ja 34 on miehiä. Yksi informantti ei halunnut kertoa sukupuoltaan tai identifioi itsensä muunsukupuoliseksi. Naisten osuus vastaajista on suurin, minkä vuoksi tutkimustulokset antavat näyttöä ennemminkin ammatillista perustutkintoa suorittavien naisten lukemistottumuksista. En vertaile tutkimuksessani lukemistottumuksia tai diskursseja sukupuolittain, mutta käytän tietoja vastausten yksilöintikoo-deissa. Vastaajien opiskelualan suhteen lomakkeiden määrä jakaantuu myös epätasaisesti. Vastaajista 64 % opiskelee sosiaali- ja terveysalan, 15 % logistiikan ja 10 % hius- ja kauneudenhoitoalan perustutkintoa. Lisäksi 11 % informanteista suorittaa jonkin muun yksittäisen alan perustutkintoa. Kuvioon 1 on merkitty vastaajien määrät koulutusaloittain.

Opiskeluala

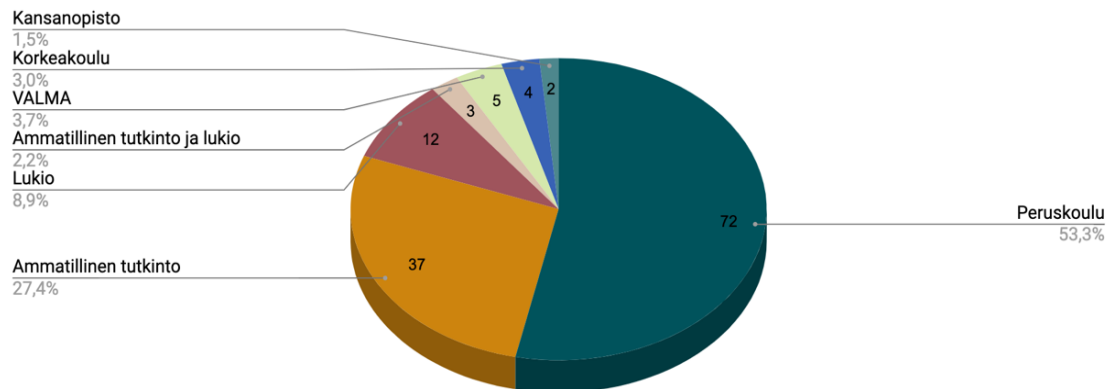


KUVIO 1. Informantit koulutusaloittain (f=135).

Vertailen tutkielmassani vastaajien lukutottumuksia koulutusalojen välillä. Vastaajien suuri vaihtelevuus opiskelualojen välillä johtuu erilaisista kyselyyn vastaamistavoista, joista kerroin edellä alaluvussa 2.1.

Tiedustelin kyselylomakkeessa opiskelijoiden aiempaa koulutusta taustatietoja varten. Koulutustausta on esitetty alla kuviossa 2.

Aiempi koulutus



KUVIO 2. Informanttien aiempi koulutus (f=135).

Suurin osa informanteista, 53 %, on aloittanut opintonsa peruskoulupohjalta. Peruskoulun lisäksi informanteista 30 % on suorittanut toisen ammatillisen tutkinnon ja kaikkiaan 14 %:lla on lukiotodistus. Näistä informanteista kolmella on taustallaan sekä lukio että toinen ammatillinen tutkinto. Informanteista 4 % on osallistunut ammattiin valmen-

tavaan koulutukseen (VALMA). Informanteista 3 %:lla on korkeakoulututkinto tai suoritettuja korkeakouluopintoja. Kansanopistotasaisen koulutukseen on osallistunut 2 % vastaajista.

Informanteista huomattava enemmistö, 88 %, on äidinkieleltään suomenkielisiä. Informanteista 2 % puhuu äidinkielenään venäjää, samoin kuin daria. Darin puhujista yksi vastaaja on kaksikielinen, toisena äidinkielenään persia. Muut vastaajat (8 %) puhuvat äidinkielenään yhdeksää eri kieltä, joista yleisimmät ovat englanti ja thai. Diskurssianalyysiin informantin äidinkieli vaikuttaa jonkin verran, sillä olen joutunut jättämään osan vastauksista analyysin ulkopuolelle niiden kieliasun vuoksi. Tästä kerron lisää alaluvussa 3.4.

Valtaosa informanteista, 56 %, on syntynyt 2000-luvulla. Kyselyyn vastanneista 19 % on syntynyt 1990-luvulla. Tätä aiemmin, vuosien 1959 ja 1989 välillä syntyneitä informantteja on 24 %. Olen pyytänyt kyselylomakkeessa informantteja kertomaan syntymävuotensa, vaikka esittelenkin tässä informantit syntymävuosikymmenittäin. Olen esittänyt informanttien syntymävuoden vastausten yksilöintitiedoissa.

TAULUKKO 1. Esimerkki vastausten yksilöintikoodeista.

Opiskeluala	Syntymävuosi	Sukupuoli	Vastauksen järjestysluku	Koodi
Sosiaali- ja terveysala	2002	Nainen	73	S02N73
Logistiikka	1998	Mies	45	L98M45
Hius- ja kauneudenhoitoala	2003	Nainen	64	H03N64

Kun viitataan informantteihin, käytän heistä koodeja, esimerkiksi S02N73. Tutkimuksen 135 informanttia on yksilöity koodeihin opiskelualan, syntymävuoden, sukupuolen ja vastauksen järjestysluvun perusteella. Opiskeluala määrittää koodin alussa olevan kirjaimen: S = sosiaali- ja terveysala, L = logistiikka, H = hius- ja kauneudenhoitoala ja M = muu ala. Kirjainta seuraava luku kertoo opiskelijan syntymävuoden. Syntymävuotta seuraava kirjain kertoo puolestaan informantin sukupuolen, N = nainen, M = mies, MU

= muu/ei määritelty. Koodin lopussa oleva numero asettaa vastaukset järjestykseen juoksevan numeroinnin mukaisesti 1–135. Kooditus on havainnollistettu edellisessä taulukossa (ks. taulukko 1).

3. TEORIATAUSTA JA METODI

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen teoriataustaa, metodologiaa ja tutkimuksen toteutuksen vaiheita. Aloitan luvun käsittelemällä sosiolingvistiikkaa teoriataustana. Tämän jälkeen kerron lukutottumusten analyysistä sekä kriittisestä diskurssianalyysistä teoriana ja metodina. Määrittelen myös tutkimuksen analyysiyksikön eli diskurssin käsitteen. Lopuksi kerron tutkimuksen toteuttamisesta käytännössä ja aineistossani aktivoituvista diskursseista.

3.1. Sosiolingvistiikka teoreettisena viitekehyksenä

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoriataustaa, sosiolingvistiikkaa. Sosiolingvistiikka on kielentutkimuksen ala, jossa kieltä tarkastellaan lingvistisin keinoin sosiaalisessa ympäristössä. Kieli kuvataan sosiaalisena ilmiönä, joka on yhteydessä yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Tutkimuksen kohde sosiolingvistiikassa on sosiaalisten rakenteiden suhde kielenkäyttöön. (Nuolijärvi 2000: 13–15.) Tutkielmani pääpaino on kielen sosiaalisessa ulottuvuudessa ja vuorovaikutuksessa. Sosiolingvistinen näkökulma toteutuu, kun tarkastelen ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden suhtautumista lukemiseen ja kirjoittamiseen. Sosiaalisen kontekstin liitän tutkielmaani kriittisen diskurssianalyysin kautta, sillä sen peruslähtökohdan mukaan kielellä ajatellaan olevan sosiaalista todellisuutta rakentava merkitys (Fairclough 1995 [1989]: 22; Pietikäinen 2000: 196–197; Pietikäinen & Mäntynen 2019: 27–29).

Kielentutkimuksen osana sosiolingvistiikka on vakiinnuttanut paikkansa 1960-luvulla William Labovin työn tuloksena (Nuolijärvi 2000: 14). Laveana pidettyä alaa on määrittänyt alusta alkaen kielenkäytön ja sosiaalisen rakenteen suhteen havainnollistaminen. Sosiolingvistiikan keskeisenä havaintona voi pitää sitä, että kieli vaihtelee sosiaalisten tekijöiden vaikutuksesta, eikä kieli näin ollen ole kaoottista, säännötöntä ja muodotonta. (Nieminen 1999: 2–3.)

Sosiolingvistiikan tutkimuksen kohteena on perinteisesti puhuttu kieli ja sen variaatio. Tarkastelun kohteena on tällöin se, miten sosiaalinen rakenne vaikuttaa ihmisen puhetaapaan ja miten kielen varieteetit vaihtelevat sosiaalisten muuttujien kanssa (Nuolijärvi

2000: 15–16). Tässä tutkielmassa tarkastelen kirjoitettua kieltä ja siinä tapahtuvaa variaatiota sekä kielellisestä että sosiaalisesta näkökulmasta. Lingvistisesti tarkastelen ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden puhumisen yhtäläisyyksiä ja eroja lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyen. Sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna liitän puheet lukemisesta esimerkiksi mediassa vallalla oleviin puhetapoihin.

3.2. Lukemistottumusten analyysi

Tässä luvussa kerron, miten analysoin aineistoani lukutottumusten osalta. Tutkimusote pro gradu -työssäni on laadullinen. Laadullinen tutkimus voi sisältää määrällisiä osia, joskin keskiössä on merkitystulkintojen tekeminen (Alasuutari 2011: 26). Mitattavissa olevat aineiston osat lukemistottumusten osalta täydentävät lukemisdiskurssien laadullista analyysia, mutta toimivat myös sellaisenaan tuloksina. Tutkielmani lukemistottumusten analysoinnin osuuteen kuuluu kyselylomakkeeni strukturoitujen kysymysten tulkinta. Suljetuissa kysymyksissä opiskelijoiden tuli valita valmiista vastausvaihtoehdoista itselleen sopivin vaihtoehto tai kirjoittaa vastaus lyhyesti.

Jäsennän tuloksia lukemistottumusten osalta yksinkertaisin prosenttilaskuin ja frekvenssein. Tutkimuksen tulokset lukemistottumusten osalta on ilmaistu pääosin prosentein, jotta niiden vertailu muihin tutkimuksiin olisi mahdollista. Vertailen ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemistottumuksia muihin lukemistottumuksia koskeviin tuloksiin ja etenkin PISA-tutkimusten tuloksiin. Ilmaisen kuvioissa lukumäärät kolmen merkitsevän numeron tarkkuudella. Prosenttiluvut on pyöristetty lähimmän kokonaisluvun tarkkuudella. Pidän kokonaislukujen tarkkuudella ilmaistuja tuloksia riittävän tarkkoina tämän kokoisessa aineistossa. Tulokset pohjustavat aineistoni laadullista analyysia, mutta toimivat myös lukutottumusten analyysissa tuloksina.

Lukemiseen sitoutumista ja lukemistottumuksia voidaan tarkastella asenteiden, tavoitteiden, lukemiseen käytetyn ajan ja luetun materiaalin monipuolisuuden perusteella (OECD 2009: 70). Tässä tutkielmassa tarkastelen lukemistottumuksia etenkin lukemiseen käytetyn ajan ja lukemisresurssien perusteella. Olen koonnut *taustatiedot* (kysymykset 1–5) ja *lukutottumukset* (kysymykset 6–12) osioihin saamiani vastauksia kuvioiksi Microsoftin Excel-laskentataulukko-ohjelmistolla. Esitän kuvioissa tulokset pro-

senttiluvuin sekä kokonaisluvin. Käytän tulosten havainnollistamisessa kuvioita, sillä niiden avulla ilmiöt saadaan havainnollistettua selkeään muotoon. Vertailemalla informanttien lukemistottumuksia muihin lukemistottumuksia käsitteleviin tutkimuksiin pyrin löytämään lukemistottumuksista säännönmukaisuuksia ja arvioimaan ilmiöiden välisiä yhteyksiä.

Luvussa 4 analysoin informanttien lukutottumuksia kysymyksiin 6–12 saamistani vastauksista. Havainnollistan tuloksia kuvioilla. Kokoamalla tietoa taulukoiden ja kaavioiden muotoon saan tietoa ammatillista perustutkintoa suorittavien lukemistottumuksista.

3.3. Kriittinen diskurssianalyysi teoriana ja metodina

Analyysini teoriana ja metodina on kriittinen diskurssianalyysi, jota esittelen tarkemmin tässä luvussa. Lisäksi kerron diskurssin käsitteestä.

Kriittinen diskurssianalyysi on monitieteinen, pääasiassa kieli- ja yhteiskuntatiedettä yhdistävä merkityksiin pohjautuva tutkimussuuntaus. Pietikäisen ja Mäntysen (2019: 268) mukaan diskurssintutkimus on sekä teoreettinen että metodinen näkökulma tutkimukseen. Diskurssianalyysia käytetään monilla tieteenaloilla, joten sen käsitteet ja metodit eivät ole yksiselitteisiä. Kielitieteessä diskurssintutkimus tarkoittaa kielenkäytön, tekstien, keskustelujen ja viestintätapahtumien tutkimusta. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016: 17; Lehti, Haapanen & Kääntä 2018: 5; Pietikäinen & Mäntynen 2019: 13.) Kriittisellä diskurssianalyysilla pyritään selittämään kielellisten merkitysten rakentumista sekä kielenkäytön sosiaalista luonnetta (Luukka 2000: 139, 152; Pietikäinen & Mäntynen 2019: 8, 16). Hyödynnän tutkielmani metodina sovellusta Faircloughin (1995 [1989]: 109–168) kriittisen diskurssianalyysin analyysimallista, josta kerron tarkemmin seuraavassa alaluvussa 3.4.

Lähestyn diskursseja funktionaalisen kielitieteen konstruktivistisen näkökulman kautta. Pidän kieltä sosiaalisena ilmiönä, joka on sidoksissa yhteisöihin, joissa kieltä käytetään. **Diskurssin** määrittelen Saviniemen (2015: 88) tavoin. Diskurssit ovat aineistossani asioiden merkityksellistämisen ja kuvaamisen tapoja, jotka ovat käytössä vuorovaikutustilanteesta toiseen (Saviniemi 2015: 88). Diskurssit rakentuvat suuresta määrästä kielelli-

siä valintoja, ja siten ne antavat mahdollisuuden luoda lukuisan määrän erilaisia versioita todellisuudesta (Lehto 2018: 71). Pietikäisen (2000: 192) mukaisesti ajattelen diskurssien tarkoittavan tapaa jäsentää ja hahmottaa maailmaa kielen kautta. Lukemista tutkimusaiheena ympäröi erilaisten taustaoletusten joukko: lukemisesta voidaankin puhua erilaisista näkökulmista asiaa tarkkaillen esimerkiksi vähättelevästi, huolestuneesti tai innostuneesti. Asioiden ja ilmiöiden kuvaaminen ja kielentäminen synnyttävät mielikuvia maailmasta. Se, miten kieli nähdään, vaikuttaa myös näkemyksiin kielenkäytöstä. Näkemykset kielenkäytöstä vaikuttavat puolestaan siihen, miten lukutaitoa ja lukemista käsitteellistetään.

Diskursseilla rakennetaan tutkielmassani lukemiseen liittyvää maailmaa. Diskurssit ovat melko sitkeitä ja vakiintuneisuutensa vuoksi tunnistettavissa olevia kielenkäytön tapoja (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 15). Diskurssien tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihmiset vuorovaikutteisina olentoina tuottavat itsensä, olemisensa ja maailmansa. Tekstit ja puhe eivät heijasta vain olemassa olevaa, vaan myös tuottavat sitä (Jokinen ym. 2016: 26). Hallidayn (1994 [1985]: 265) mukaan kieli järjestelmänä säätelee, mitä ylipäättään voidaan sanoa, mutta samalla tarjoaa sen käyttäjälle lukemattoman määrän vaihtoehtoja merkitysten ilmaisemiseen. Diskursseilla voi ajatella olevan samanlaisia funktioita kuin kielellä: kuvata, miten asiat ovat, kertoa, keitä olemme sekä järjestää kielellisiä ja muita resursseja (Fairclough 1995 [1989]: 29–30; Pietikäinen & Mäntynen 2019: 21).

Kriittisessä diskurssianalyysissä selvitetään, miten merkitykset rakentuvat vuorovaikutuksessa. Analyysissä keskitytään kielellisten valintojen systematiikan kuvaukseen ottaen huomioon kielen ja kontekstin, yksilöllisyyden, ryhmän ja yhteisöjen kielenkäyttötavat. (Luukka 2000: 138.) Puhuja voi tietyillä kielellisillä merkeillä liittää puheensa tietynlaiseen genreen, rakentaa omaa rooliaan puhujana, ilmaista asennoitumista meneillään olevaan puheenaiheeseen tai herättää assosiaatioita johonkin sosiaaliseen ryhmään tai sen jäsenten ominaisuuksiin (Suoninen 2016: 65–66). Kielellä siis ajatellaan olevan sosiaalista todellisuutta rakentava merkitys (Fairclough 1995 [1989]: 22; Pietikäinen 2000: 196–197; Pietikäinen 2019: 27–29). Vastauksissa toistuvat kielelliset elementit kertovat kielen sosiaalisesta luonteesta. Päätelmät ja ajatukset ovat usein jaettuja, jolloin niiden jakaminen edelleen muokkaa kielellistä todellisuutta. (Jokinen ym. 2016: 47.)

Yleensä kriittinen diskurssianalyysi liitetään valtarakenteiden tarkasteluun ja rikkomiseen sekä ideologiakritiikkiin (van Dijk 1997: 22–23). Kielen kytköstä valtaan ja ideologiaan perustellaan sillä, että kieli yhtäältä kertoo ajasta, paikasta, normeista ja rakenteista, mutta samalla se vaikuttaa niihin ja muuttaa kielenulkoista todellisuutta (Jokinen & Juhila 2016a: 86). Samoin kuin Weckström (2011: 28–29) ja Lehto (2018: 75), en näe tutkimuksellani olevan suoraan kytköksiä valtaan tai ideologiakritiikkiin. Heikkisen (2002: 24) mukaan tekstintutkimusta voidaan nimittää kriittiseksi, vaikka tutkija ei systemaattisesti ryhdy muuttamaan maailmaa paremmaksi. Vaikka lukemisdiskurssit laaja-alaisena ilmiönä voivat paljastaa kielellä rakennettuja valta-asemia, sen kaltaisten asioiden selvittäminen ei ole tutkielmani ensisijainen tavoite. Sen sijaan tutkimukseni tavoite on nostaa esille niitä vakiintuneita puhumisen tapoja, joilla ammatillista perustutkintoa suorittavat opiskelijat puhuvat lukemisesta, kirjoittamisesta ja lukutaidosta.

Tutkimukseni on kriittistä diskurssianalyysia, jossa tutkimuksen konteksti rakentuu yhteiskunnallisista ja sosiaalisista aineksista. Lingvistiset ilmiöt, joita kriittisessä diskurssianalyysissa tarkastellaan, voivat olla monenlaisia, jopa yksittäisiä sanavalintoja tai lausumia. Niiden analyysilla pyritään selittämään, miten sosiaalista maailmaa merkityksellistetään, rakennetaan ja kuvataan. Kieli siis heijastaa ja rakentaa yhteisöjen toimintatapoja. Toisaalta vaikutus on kaksisuuntainen: yhteisöjen toimintaan vaikuttaa myös kielellinen systeemi. (Luukka 2000: 138.)

Tarkastelen tutkielmassani informanttien suhtautumista lukemiseen liittyviin asioihin tutkimalla informanttien kielellisiä valintoja. Painokkaat ja vahvat tai neutraalit sanavalinnat kertovat puhujan suhtautumisesta aiheeseen. Yksityiskohtainen tekstin analyysi on diskurssianalyysin perusta, jolla saadaan tietoa ilmiöiden diskursiivisesta puolesta (Pietikäinen 2000: 197–199). Kiinnitän analyysissa huomion aineiston yhtäläisyyksiin eli samoina toistuvien merkityssysteemien osiin. Kohdistan tutkimuksessani huomion perusteluiden merkityksiin ja muotoon. Merkityssysteemit ilmenevät aineistossa paloina. Näiden samankaltaisuus sisällöllisesti tunnistetaan silloin, kun aineistoa tarkastellaan kontekstin pohjalta. (Jokinen & Juhila 2016b: 285.) Analyysissa tarkastelen merkityssysteemejä huomioimalla kielenkäytön samankaltaisuuksia ja järjestäytyneisyyttä. Merkitykset nähdään diskurssintutkimuksessa joustavina: kielenkäyttö vaihtelee käyttötilanteen mukaisesti kielijärjestelmän rakenteen sekä vuorovaikutustilanteen raamien sisällä (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 8–10).

Kielenkäytön vaihtelu yhteiskunnallisen tilanteen, sosiaalisten normien sekä vallan rakenteiden mukaan synnyttävät merkitykset, joita tutkin (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 21). Yhteisön jäsenillä on samansuuntaiset arvot, asenteet ja toimintatavat, jotka johtavat yhteisiin puhetapoihin. Yhteisön jäsenet tietävät, mistä asioista on sopivaa puhua ja millä tavalla. (Luukka 2000: 151–152.) Aineistossani yhteisöllisyys näkyy esimerkiksi logistiikan perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden kohdalla useisiin kyselylomakkeen avoimiin kysymyksiin vastaamatta jättämisenä. Samoin lähihoitajaopiskelijoiden vastauksissa on nähtävissä yhtenäisiä piirteitä, kuten viittauksia potilaisiin ja asiakkaisiin. Analyysin näkökulmasta tarkasteltuna kielenkäytön seurauksia tuottava luonne on olemassa. Analyysissa kiinnostus kohdistetaan siihen, mitä kielenkäyttäjät kullakin ilmaisullaan sanoo. (Jokinen ym. 2016: 47.)

3.4. Diskurssien aktivoituminen

Tässä luvussa kerron, miten analysoin aineistoani Faircloughin (1995 [1989]: 109–168) kriittisen diskurssianalyysin analyysimallia käyttäen. Tavoitteenani on eristää ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemisdiskursseja sekä tarkastella, millaiset kielelliset piirteet aktivoivat kyseisiä diskursseja. Tekemällä kriittistä diskurssianalyysia tarkastelen niitä kielenpiirteitä, joita informantit ovat käyttäneet perusteluissaan.

Analyysissa sovellan Saviniemenkin (2015: 201–203) käyttämää Faircloughin analyysimallia, jonka Fairclough esittelee teoksessa *Language and Power* (1995 [1989]: 109–168). Fairclough esittää, että tekstiä voidaan tarkastella kolmelta eri tasolta. Tasot ovat kuvaus (*description*), tulkinta (*interpretation*) ja selitys (*explanation*). Kuvauksen taso keskittyy yleisesti tekstin piirteiden tarkasteluun. Tulkinnassa käsitellään tekstin ja vuorovaikutuksen suhdetta. Selityksen tasolla tekstin ja sen vuorovaikutuksen sekä sosiaalisen kontekstin yhteydet avataan. (Fairclough 1995 [1989]: 26.) Faircloughin (1995 [1989]: 22–23) mukaan kriittisen diskurssianalyysin lähtökohtana korostuu kieli sosiaalisena toimintana ja yhteiskunnan osana. Kieltä siis analysoidaan lingvistisesti sosiaalisten rakenteiden ja käytänteiden näkökulmista (Pietikäinen 2000: 193).

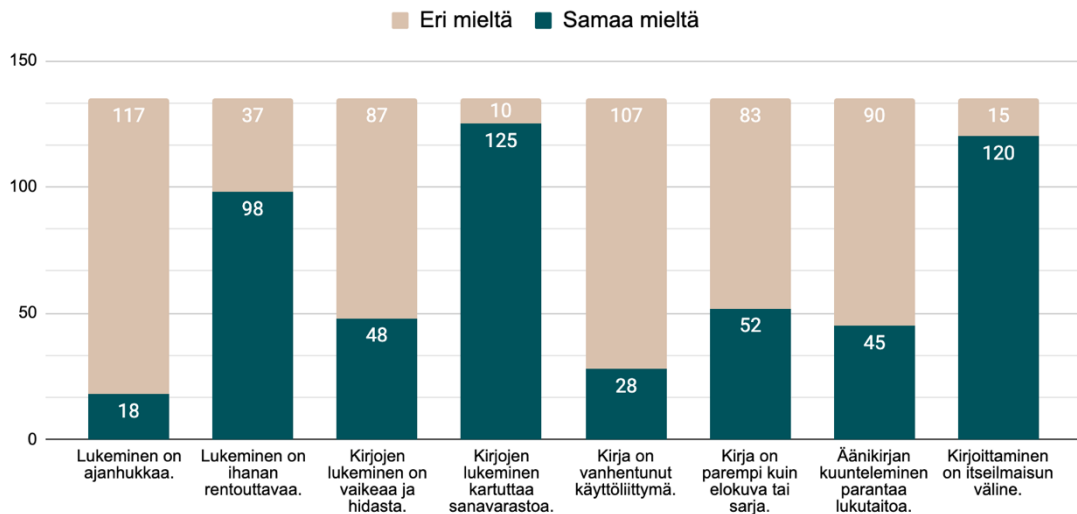
Analyysini liikkuu tekstin tasossa ja tutkimusote on havainnoiva. Olen toteuttanut analyysin aineistolähtöisesti. Olen aloittanut analyysin tekemisen lukemalla useita kertoja aineiston läpi saadakseni siitä kokonaiskuvan. Metodologisessa työskentelyssä kielenpiirteiden kuvaus on ensimmäinen vaihe (ks. taulukot 2–9). Kielenpiirteiden kuvauksen jälkeen siirryn tulkitsemaan ja selittämään diskursseja, jotka esittelen aineistoesimerkkien avulla analyysiluvussa. Tulkinnan tasolla nostan aineistosta esiin erilaisia lukemiseen liittyviä merkityssysteemejä, joiden mukaan olen myös nimennyt aineistossa aktivoituvat lukemiskurssit. Selittämisen tasolla hahmottelen yhteiskunnallisia ja sosiaalisia syitä, jotka vaikuttavat lukemiskurssien takana (ks. alaluvut 5.2.–5.6.).

Analyysin kohteena ovat informanttien perustelut kyselylomakkeessa esittämäni kahdeksaan väittämään, kuten alaluvussa 2.1. kerroin. Väittämät ovat:

- a) Lukeminen on ajanhukkaa.
- b) Lukeminen on ihanan rentouttavaa.
- c) Kirjojen lukeminen on vaikeaa ja hidasta.
- d) Kirjojen lukeminen kartuttaa sanavarastoa.
- e) Kirja on vanhentunut käyttöliittymä.
- f) Kirja on parempi kuin elokuva tai sarja.
- g) Äänikirjan kuunteleminen parantaa lukutaitoa.
- h) Kirjoittaminen on itseilmaisun väline.

Kuviossa 3 on esitetty opiskelijoiden mielipiteet kyselylomakkeessa esittämiini väittämiin. Beigellä värillä kuvioon on merkitty kunkin väittämän kohdalle ne vastaukset, joissa informantti kertoo olevansa eri mieltä väittämän kanssa. Tummanvihreällä on merkitty ne vastaukset, joissa informantti kertoo olevansa esittämäni väittämän kanssa samaa mieltä.

Oletko samaa vai eri mieltä?



KUVIO 3. Vastausten jakautuminen väittämittäin.

Kuviosta voi huomata, että kaikista yksimielisimpiä informantit ovat väittämän *kirjojen lukeminen kartuttaa sanavarastoa* kanssa: valtaosa informanteista on samaa mieltä esittämäni väittämän kanssa. Suurin osa informanteista myös ajattelee kirjoittamisen olevan itseilmaisun väline. Lisäksi väittämään *lukeminen on ajanhukkaa* informantit suhtautuvat hyvin yhdenmukaisesti. Eroa vastauksissa ja mielipiteissä syntyy, kun olen kysynyt mielipiteitä lukemisen rentouttavuudesta, kirjasta käyttöliittymänä, elokuvan tai kirjan paremmuudesta sekä äänikirjan vaikutuksesta lukutaidon kehittymiseen. Tasaisimmin jakautuvat väittämään *kirja on parempi kuin elokuva tai sarja* liittyvät mielipiteet, kun 52 informanttia on väittämän kanssa eri mieltä ja 83 on samaa mieltä. Tähän väittämään on myös tullut kyselylomakkeen seuraavassa kysymyksessä eniten perusteluja.

Opiskelijat ovat perustelleet yhden tai useamman väittämän valintansa (*samaa mieltä* tai *eri mieltä*) mukaan. Olen jättänyt väittämien vastausvaihtoehdoista pois kohdan *en osaa sanoa*, sillä tarkoitukseni oli saada vastaajat miettimään, ovatko he väittämän kanssa enemmän samaa vai eri mieltä. Vastaajien täytyi valita yksi tai useampi väittämä, jonka vastauksen he ovat perustelleet. Ohjeistin vastaajia valitsemaan perusteltavaksi sen väittämän, joka herättää eniten tunteita. Näistä perusteluista nousevia diskursseja analysoin pro gradu -tutkielmassani.

Juhilan ja Suonisen (2016: 452–453) mukaan aineiston rajaaminen on erittäin tärkeää kriittisessä diskurssianalyysissä. Diskurssianalyttisesti tutkittava aineisto rajautui koko aineistostani helposti, sillä osa perusteluista oli sellaisia, joita on mahdotonta analysoida tutkimuskysymyksieni mukaisesti. Olen koonnut yhdeksi ryhmäksi ne vastaukset, joissa informantti ei ole perustellut vastausta ollenkaan niin kuin esimerkissä (1). Osa informanteista ei ole äidinkieleltään suomenkielisiä, jonka vuoksi kirjallisesta vastauksesta on vaikea havaita, mitä informantti vastauksellaan tarkoittaa. Olen joutunut jättämään osan tällaisista vastauksista analyysin ulkopuolelle, sillä niistä en ole voinut tehdä luotettavia tulkintoja. Tällaisista vastauksista ovat esimerkkeinä esimerkit (2) ja (3). Aineistoesimerkkien kirjoitusasu on alkuperäisten vastausten mukainen. Otan analyysissäni huomioon 101 informantin perustelut kaikista 135 vastauksesta. Osa informanteista on perustellut useamman väittämän, joten analysoitavia perusteluja on yhteensä 126. Tätä määrää perusteluja pidän tutkielman laajuuteen nähden kattavana, jotta siitä voi tehdä varovaisia yleistyksiä.

- (1) *Ei mikään (L02M100)*
- (2) *Raamattu, heratta tunnet hyvä mielle ja miettimistä asia elämä. Pidä lukija itse kuin ymmärtää asia ja sanat. ei pakolinen (S76N109)*
- (3) *v-v vuorovaikutus on monta erilaisia, maailmaa on eri väri. tarkoitta lukea, kirjoitta, puhuu, tai kaikki täytyy sopia. luen ei tarkoitta uskon ,täytyy mieli täytyy koe täytyy sitten luke kaikki kirja jos on aika tarkoittaa hyvää elämä tarkoittaa elämä hyvinvointi tarkoittaa pää toimin sydän toimin tarkoitta fyysinen kunnolla tarkoittaa psyyminen kunnolla sitten sosiaali on hyvä, tarkoitta kunniotta toinen ihminen sitten maailmmaa on kaunis, musiikki nimi ja ei maailmaa on rikki musiikki. v-v kuulo (S77M117)*

Kuvauksen (*description*) tasolla liikun analyysissäni, kun tarkastelen aineistoni sanastoa ja kielioppia. Metodologisen työskentelyn alkuvaiheessa olen lajitellut aineistoni väittämittäin kahdeksaan ryhmään, joista olen kustakin tarkastellut aineiston sanaluokkajakaumaa. Olen tarkastellut vastauksista, millä sanavalinnoilla niissä perustellaan esittämiäni väittämiä. Olen koonnut vastaukset taulukkomuotoon, jolloin olen analysoinut kunkin perustelun aineistolähtöisesti. Faircloughin mallissa (1995 [1989]: 109–168) tarkastelun kohteeksi ehdotetaan monia erilaisia kielenpiirteitä, joista olen päätenyt tarkastelemaan lukemista ja kirjoittamista nimeäviä ja kuvailevia sanavalintoja. Sanaston tarkastelussa keskityn esimerkiksi asenteellisuutta tai affektiivisuutta ilmaisevien sanojen tarkasteluun. Tällaisia voivat olla esimerkiksi adjektiivit *typerä*, *arvokas* ja *erittäin haastava*. Diskurssia määritteleviä kielenpiirteitä ovat aineistossani myös lukemista

nimittävät substantiivit *pakoreitti* ja *mielikuvitus*. Kieliopin osalta tarkastelen muun muassa modaalisuutta sekä komparatiivimuotoja. Lyhyistä, pisimmilläänkin vain muutamman virkkeen mittaisista teksteistä koostuvassa aineistossani keskityn kuitenkin pääasiassa sanaston tarkasteluun. Diskursseja aktivoivat kielenpiirteet on koottu taulukoihin 2–9. Esittelen diskursseja aktivoivat kielenpiirteet tarkemmin kunkin diskurssin yhteydessä luvussa 5.

Sanaston huolellisen tarkastelun eli kuvauksen jälkeen olen yhdistellyt samaan aihealueeseen ja näkökulmaan linkittyviä perusteluja alaryhmiksi konkreettisesti siltä pohjalta, mitä ja miten perusteluissa puhutaan lukemisesta. Tulkinnan tasolla (*interpretation*) olen kiinnittänyt huomiota siihen, miten informantit kuvailevat ja nimeävät lukemiseen liittyviä asioita. Kiinnitän metodologisessa työskentelyssä tulkinnan tasolla jälleen huomiota informanttien perusteluissa sisällöllisesti samankaltaisina toistuviin merkityksiin. Huomioin perusteluiden samankaltaisuudet ja eroavaisuudet sekä ne kielelliset valinnat, joilla informantit kuvailevat lukemiseen liittyviä asioita. Nostan aineistosta esiin erilaisia toistuvia merkityssysteemejä, joiden mukaan olen myös nimennyt aineistossa aktivoituvat lukemisdiskurssit. Tietyt kielenpiirteet toistuvat sekä aineistossani että esimerkiksi mediassa säännöllisesti. Lehdon (2018: 125–126) tavoin näen puhumisen tapojen ryhmittyvän toistuviksi kokonaisuuksiksi käytetyn sanaston, rakenteiden ja merkitysten kautta. Näistä hahmottamistani kokonaisuuksista muodostan analyysini lukemisdiskurssit.

Olen nimennyt diskurssit käyttäen pääasiassa informanttien sanavalintoja, jotta informanttien ääni kuuluu myös lopullisessa diskurssiryhmittelyssä. Lisäksi olen nimennyt diskursseja niiden sisällön mukaisesti. Yhdessä diskurssissa voi esiintyä ristiriitaisia, näkökulmasta riippuvaisia puhetapoja (Jokinen ym. 2016: 49). Esimerkiksi oppimisdiskurssissa aladiskursseja on kolme. Lukemisesta siis voidaan puhua diskurssien sisällä eri näkökulmista ja eri tavoin. Toisaalta diskurssit voivat olla hegemonisia eli itsestään selviä ja vaihtoehdottomia (Jokinen & Juhila 2016a: 80). Pietikäinen ja Mäntynen (2019: 77) huomauttavat, että yksi diskurssi tuo esiin vain yhden näkökulman ja ajattelutavan. Analyysin tarkoituksena ei ole päästä informantin pään sisään ja ymmärtää sitä, mitä kielenkäyttäjä ehkä tarkoittaa. Huomio kiinnitetäänkin tekstin yksityiskohtiin ja siihen, mitä perustelussa sanotaan. (Kalaja & Hyrkstedt 2000: 376.)

Kuvauksen ja tulkinnan lisäksi keskityn analyysissä diskurssien selittämiseen (*explanation*), joka on metodologisen työskentelyn viimeinen vaihe. Selittäminen tarkoittaa sosiaalisen kontekstin yhdistämistä diskursseihin (Fairclough 1995 [1989]: 26). Otan analyysissäni huomioon, millaisena lukeminen näyttäytyy yhteiskunnallisissa ja sosiaalisissa konteksteissa. Vertailen aineistoni diskursseja yleisiin lukemisesta puhumisen tapoihin, joita ovat esimerkiksi mediassa esillä olleet puheenvuorot sekä tutkimustulokset. Tässä tutkielmassa esittelemäni kielelliset piirteet luovat kuvaa siitä, millä tavalla ammatillista perustutkintoa suorittavat opiskelijat puhuvat lukemisesta ja siihen liittyvistä asioista.

Kriittisessä diskurssianalyysissä kyse on tutkijan tekemistä päätelmistä, joita tietenkin on yhtä monta kuin päättelijääkin. Erilaisilta informanteilta ja erilaisista väittämistä olisi todennäköisesti aktivoitunut erilaisia diskursseja. Aineistostani olisi mahdollista eristää myös toisenlaisia diskursseja. Tukeudun analyysissäni lingvististen piirteiden tarkasteluun, joten muut tutkijat päätyisivät tekemään aineistostani todennäköisesti samansuuntaisia havaintoja kuin minä olen tehnyt.

Informanttien perusteluissa ja sen myötä diskursseissa näkyvät myös minun kielelliset valintani, sillä perustelut ja niissä aktivoituvat diskurssit ovat syntyneet vuorovaikutuksessa kyselylomakkeessa käyttämäni kielen kanssa. Välinediskurssin olen nimennyt esittämäni väittämän, *kirjoittaminen on itseilmaisun väline* pohjalta, sillä väittämä esiintyy voimakkaasti siihen liittyvissä perusteluissa. Myös kysymyksenasettelu ja esittämäni väittämät vaikuttavat aineistossa aktivoituihin diskursseihin. Jos olisin esimerkiksi kysynyt, ovatko informantit huolissaan nuorten lukutaidon tasosta, aineistossani olisi todennäköisesti aktivoitunut huolidiskurssi. Tekemieni kielellisten valintojen vaikutusta pohdin lisää analyysin yhteydessä alaluvussa 5.6. sekä päätännössä luvussa 6.

4. LUKEMISTOTTUMUKSET

Tässä luvussa esittelen ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemistottumuksia tarkastelemalla opiskelijoiden harrastuksia, lukemisaktiivisuutta, mielikirjallisuutta sekä lukemisresursseja. Alaluvussa 4.1. esittelen opiskelijoiden harrastuksia. Luvussa 4.2. kartoitan, kuinka aktiivisesti informanttini lukevat kirjoja sekä mikä on informanttien mielikirjallisuutta. Vertailen luvussa informanttien lukemisaktiivisuutta opiskelualoittain. Alaluvussa 4.3. tarkastelen opiskelijoiden lukemisresursseja eli niitä tekoja ja toimia, jotka mahdollisesti vaikuttavat informanttien lukemistottumuksiin. Vertailen kaikkia tuloksia PISA-tutkimuksiin, mutta myös muihin lukemista koskeviin tutkimuksiin.

Kodin lukemisilmapiiri on merkittävässä osassa lukemistottumusten kehittämisessä. Lapsen lukutaitoon ja lukemistottumuksiin vaikuttavat eniten vanhempien asenteet lukemista kohtaan sekä kodin lukemisresurssit (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017: 36). Myönteinen suhtautuminen lukemiseen syntyy jo hyvin varhaisessa vaiheessa, jos vanhemmat tarjoavat lapselle kannustavan ympäristön lukemiseen ja arvostavat lukemista. Positiivinen asenne lukemista kohtaan voi kantaa koko elämän läpi. Jos vanhempi ei pidä lukemisesta eikä arvosta sitä, sama asenne voi siirtyä myös lapselle. (Leino ym. 2017: 34–36.) Paljon lukevat vanhemmat välittävät lukemisen mallin lapsilleen. Kansainvälisen lukutaitotutkimuksen mukaan (Leino ym. 2017: 34–36) oppilaiden lukutaitopistemäärä nousi huomattavasti ja säännönmukaisesti sen myötä, mitä enemmän heidän vanhempansa lukevat. Kun asenne lukemiseen ei ole positiivinen eikä lukeminen innosta, muut ajanvietemahdollisuudet ja harrastukset kilpailevat vapaa-ajan lukemisen kanssa.

Vanhempien asenteiden lisäksi kodin lukemisresurssit vaikuttavat lukutottumusten syntyyn. PISA-selvityksessä kysytään osana lukutottumusten selvittämistä, montako kirjaa nuoren kotona on (Leino ym. 2019: 49). Omassa tutkielmassani tiedustelen, onko informantin kotona kirjahylly, josta löytyy mieleistä luettavaa. Kirjojen määrä kertoo välillisesti lukemisen kulttuurista, joka kotona vallitsee. Kotona olevien omien tai lainattujen kirjojen määrä on suoraan yhteydessä vanhempien ja perheen lukuharrastukseen ja sitä kautta lapselle välittyvään malliin lukemisesta (Leino ym. 2017: 33). Lapsena ja nuorena saatu malli lukemisesta kantaa aikuisikään asti. Kansainvälinen OECD-maissa

toteutettu aikuistutkimus osoittaa, että lapsuudenkodin kirjojen määrä on yhteydessä lukutaidon tasoon ja lukutottumuksiin vielä aikuisenakin (Ylitalo 2014).

4.1. Harrastukset

Osana lukemistottumusten selvittämistä tiedustelin ammatillista perustutkintoa suorittavilta opiskelijoilta, mitä he harrastavat vapaa-ajallaan ja mihin näistä harrastuksista he käyttävät eniten aikaa. Kysymyksen tarkoituksena oli saada selville, kuinka moni opiskelijoista ilmoittaa harrastukseksi lukemisen. Halusin myös tietää, kuinka moni lukemista harrastava käyttää lukemiseen kaikista harrastuksistaan eniten aikaa. Opiskelijat kertoivat selkeästi harrastuksistaan, joskin joukossa oli myös aiheeseen kuulumattomia vastauksia.

Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden vapaa-ajan harrastukset ovat moninaisia ja vaihtelevia. Erilaisia harrastuksia tai kiinnostuksen kohteita ilmoitettiin 84 kappaletta. Lähes kaikilla vastaajista on useampi kuin yksi harrastus. Yleisimmät harrastukset liittyvät liikuntaan: esimerkiksi lenkkeilyyn, kuntosaliharjoitteluun, erilaisiin pallopeleihin tai tanssiin käytetään eniten aikaa vapaa-ajan harrastuksista. Myös taide- ja musiikkiharrastukset ovat suosittuja. Informanteista neljä kertoo, ettei harrasta mitään.

Ammatillista perustutkintoa suorittavista informanteista 24 % ilmoittaa harrastukseksi lukemisen tai äänikirjan kuuntelemisen. Kaikista informanteista 10 % kertoo käyttävänsä eniten aikaa lukuharrastukseensa. Lukijoiden määrä on huomattavan pieni verrattuna suomalaisiin yleisesti, sillä suomalaisista 85 % kertoo käyttävänsä mielellään aikaa lukemiseen (Kirjakauppaliitto 2021: 3). Lukeminen harrastuksena ei ole aineistoni kuitenkaan nuorimpien informanttien suosiossa. On huomattava, että 2000-luvulla syntyneistä informanteista vain 4 % ilmoittaa harrastavansa lukemista vapaa-ajallaan. PISA-tulosten mukaan suomalaisnuorista 25 % pitää lukemista mieliharrastuksenaan (Leino ym. 2019: 86–87). Nuorten lukemista harrastavien informanttien määrä aineistossani on siis huomattavasti pienempi verrattuna uusimman PISA-selvityksen (Leino ym. 2019: 86) tuloksiin.

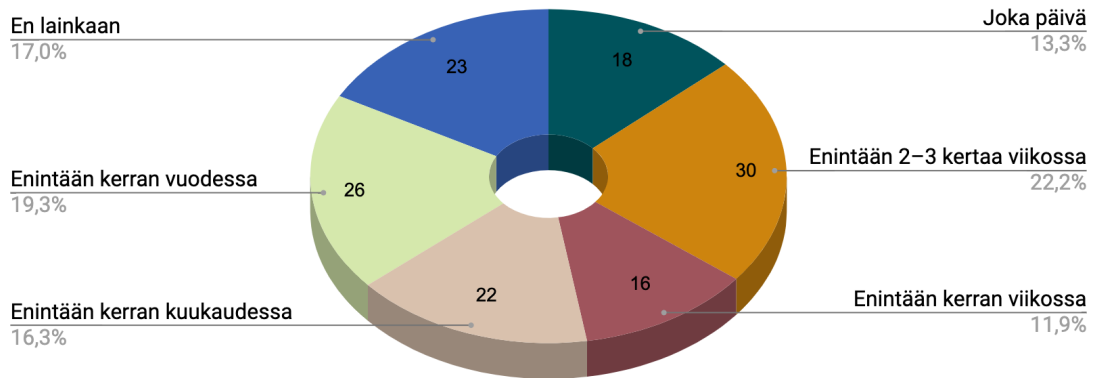
Kaikilla lukemista harrastavilla opiskelijoilla on myös muita harrastuksia. Yleisin harrastusyhdistelmä lukemisen kanssa on omatoiminen liikunta, ulkoilu, lenkkeily tai kuntosaliharjoittelu. Lisäksi musiikki- ja taideharrastukset sekä käsityöt ovat yleisiä lukemista harrastavien keskuudessa.

4.2. Lukemisaktiivisuus ja mielikirjallisuus

Tarkastelen ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemistottumuksia lukemisaktiivisuuden ja mielikirjallisuuden perusteella. Kyselylomakkeen kahdeksannessa kysymyksessä pyysin opiskelijoita arvioimaan, kuinka usein he lukevat tai kuuntelevat kirjoja vapaa-ajallaan. Annetut vastausvaihtoehdot lukemisen määrän arvioimiseen ovat *en lainkaan*, *enintään kerran vuodessa*, *enintään kerran kuukaudessa*, *enintään kerran viikossa*, *enintään 2–3 kertaa viikossa* ja *joka päivä*. En ole eritellyt lukemista kauno- ja tietokirjallisuuteen, toisin kuin yleensä lukemista koskevissa tutkimuksissa on tehty (ks. esim. Kangas 2018). Halusin opiskelijoiden vastaavan kysymykseen kirjojen kokonaislukemisen perusteella. Olen ottanut kysymykseen mukaan myös äänikirjan kuuntelemisen vaihtoehtona lukemiselle. Äänikirjat houkuttelevat kuuntelijoita tekstin pariin muun muassa siksi, että kirjan kuuntelun ohella voi tehdä jotain muuta, kuten lenkkeillä tai laittaa ruokaa. Esittelen ensin kaikkien informanttien lukemisaktiivisuuden, minkä jälkeen tarkastelen informanttien lukemisaktiivisuutta opiskelualojen mukaan jaoteltuna.

Kuviossa 4 esitetään ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemisaktiivisuus prosenttiosuuksin. Lähes puolet informanteista (47 %) kertoo lukevansa ainakin kerran viikossa. Informanteista 13 % lukee tai kuuntelee kirjaa joka päivä. Enintään kerran kuukaudessa kirjaa lukee 16 % informanteista. Ammatillista perustutkintoa suorittavista opiskelijoista kaikkiaan 17 % kertoo, ettei lue tai kuuntele kirjoja lainkaan vapaa-ajallaan.

Kuinka usein luet tai kuuntelet kirjoja vapaa-ajallasi?



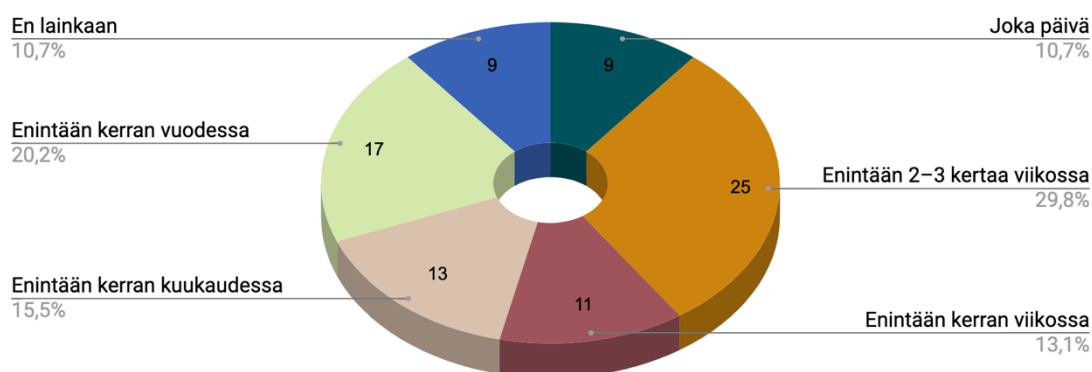
KUVIO 4. Ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemisaktiivisuus (n=135).

Aineistoani PISA-tutkimukseen verrattaessa päivittäin lukevien määrä on pieni. Peruskouluikäisistä nuorista 32 % lukee päivittäin kirjaa omaksi ilokseen, kun taas ammatillista perustutkintoa suorittavista vain 13 %. Huomattavaa on myös se, että 44 % peruskouluikäisistä ei lue kirjoja ollenkaan omaksi ilokseen, kun taas omassa tutkielmassani vastaava määrä on 17 %. Ei lainkaan lukevien määrä siis vähenee tässä aineistossa iän myötä, samoin kuin päivittäin lukevien määrä. Voisi siis sanoa, että ammatillista perustutkintoa suorittavista opiskelijoista suurin osa harrastaa lukemista edes kerran kuukaudessa, vaikka päivittäin lukemiseen ei välttämättä ole aikaa.

Ilällä on vaikutusta lukemisharrastukseen: elämäntilanteen mukaisesti elämän eri vaiheisiin liittyvät toiminnot tai velvollisuudet vaikuttavat ajankäyttöön ja harrastuksiin. Tällaisia velvollisuuksia voivat olla esimerkiksi opinnot, työ tai perhe. (Eskola 1990: 49.) Aikuisten ja nuorten vapaa-ajan lukemiseen siis vaikuttavat elämäntilanne ja lukemiseen käytettävissä oleva aika. On tavallista, että lukemiseen käytetty aika ja lukemiseen sitoutuminen vaihtelevat eri ikäkausina johtuen suoraan siitä, kuinka paljon vapaa-aikaa on. Yleensä myös sisäisen lukemismotivaation heikkeneminen vaikuttaa suoraan lukemisen vähentymiseen, koska lukemista ei koeta mielekkäänä tekemisenä. (Sulkunen & Nissinen 2014: 36.) Lukemismotivaatioon voivat vaikuttaa esimerkiksi väsymys, kiire tai aktiivinen arki, jossa lukemiselle ei jää aikaa. Myös muut tavat viettää vapaa-aikaa kilpailevat lukemisharrastuksen kanssa.

Halusin tarkastella vielä tarkemmin, miten informanttien opiskeluala vaikuttaa lukemisaktiivisuuteen. Seuraavista kuvioista voi huomata, että ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemisaktiivisuus vaihtelee merkittävästi opiskelualoittain. Kaikkien informanttien joukosta aktiivisimmin lukevat sosiaali- ja terveysalan opiskelijat, joiden lukemisaktiivisuus on esitetty kuviossa 5.

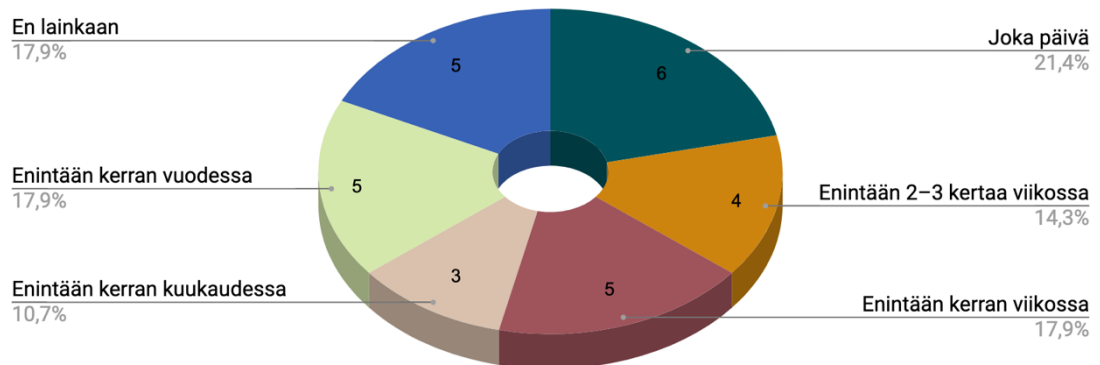
Kuinka usein luet tai kuuntelet kirjoja vapaa-ajallasi? SOTE



KUVIO 5. Sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemisaktiivisuus (n=87).

Yli puolet (54 %) sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa suorittavista opiskelijoista lukee kirjaa viikoittain. Päivittäin kirjaa lukevien osuus on 11 %. Ainakin viikoittain kirjaa lukee sote-alan opiskelijoista 43 %. Kuukausittain kirjaa lukee 13 % informanteista. Kerran vuodessa kirjaan tarttuu 20 % informanteista. Sosiaali- ja terveysalalla opiskelevista informanteista 11 % ei lue lainkaan kirjoja vapaa-ajallaan. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden lukemisaktiivisuus toistaa hyvin samanlaisena muiden alojen opiskelijoiden lukemisaktiivisuutta, joka on esitetty kuviossa 6.

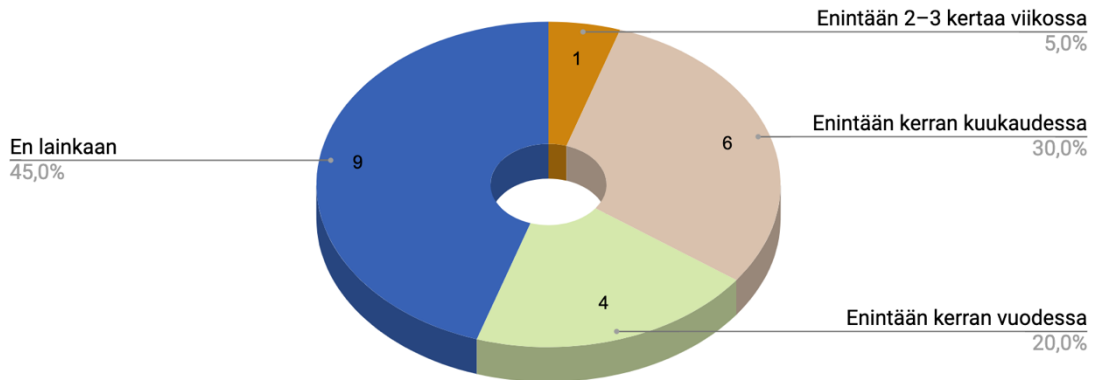
Kuinka usein luet tai kuuntelet kirjoja vapaa-ajallasi? MUU



KUVIO 6. Muiden alojen opiskelijoiden lukemisaktiivisuus (n=28).

Muiden alojen opiskelijoihin kuuluvat hius- ja kauneudenhoitoalan perustutkinnon opiskelijat (n=13) sekä muiden yksittäisten alojen opiskelijat (n=15). Muiden alojen opiskelijoista 54 % lukee kirjaa viikoittain aivan kuten sosiaali- ja terveysalan opiskelijoista. Myös kuukausittain, tätä harvemmin ja ei lainkaan lukevien määrä on suunnilleen sama kuin sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden. Muiden alojen opiskelijoista 11 % lukee kuukausittain kirjaa ja tätä harvemmin, kerran vuodessa 18 %. Ei lainkaan lukevien osuus on myös 18 %, mikä on hieman suurempi osuus kuin sosiaali- ja terveysalan opiskelijoilla, mutta kuitenkin huomattavasti pienempi kuin logistiikan opiskelijoilla. Kuviossa 7 on esitetty logistiikan perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemisaktiivisuus kokonaisuudessaan.

Kuinka usein luet tai kuuntelet kirjoja vapaa-ajallasi? LOG



KUVIO 7. Logistiikan perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemisaktiivisuus (n=20).

Logistiikan perustutkintoa suorittavista opiskelijoista peräti lähes puolet (45 %) kertoo, ettei lue kirjoja vapaa-ajallaan lainkaan. Informanteista kerran vuodessa lukee 20 %, eli harvoin lukevien osuus kyseisistä vastaajista on jopa 65 %. Vain yksi informantti (5 %) vastaajista lukee kirjoja viikoittain, mikä on hyvin pieni määrä verrattuna sosiaali- ja terveysalan ja muiden alojen opiskelijoihin, joista kirjaa lukee ainakin viikoittain yli puolet. Logistiikan perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden osuus on aineistossani melko pieni, joten yksilöiden merkitys korostuu tuloksissa. Asia vaatisi ehdottomasti lisäselvitystä.

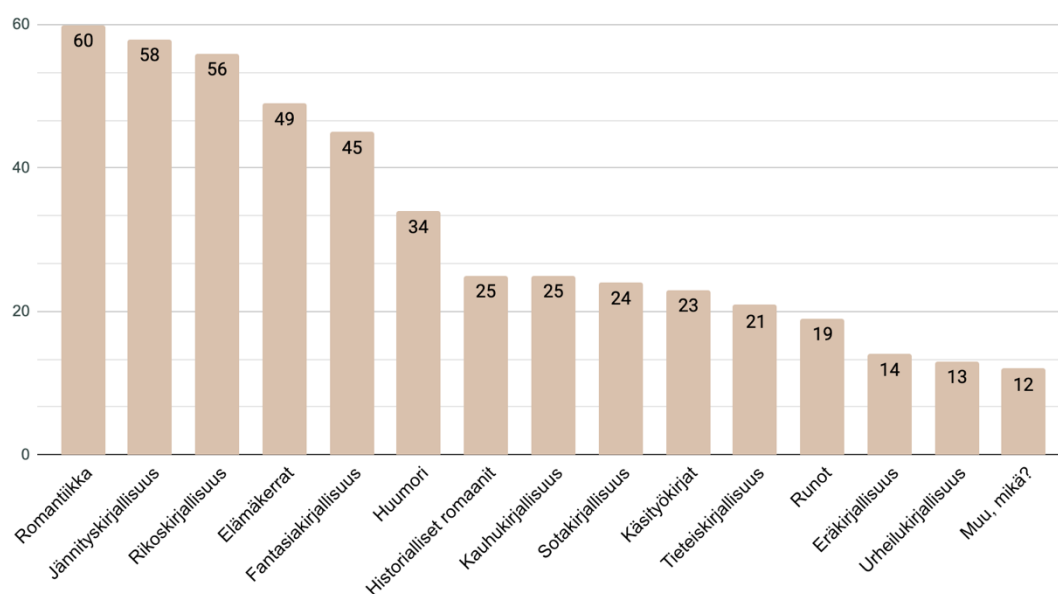
Voi kuitenkin sanoa, että lukemisaktiivisuuteen vaikuttaa merkittävästi informantin opiskeluala. Logistiikan perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemisaktiivisuus vapaa-ajalla on huomattavasti matalampi kuin muiden alojen opiskelijoilla. Tämän voi huomata siitä, että logistiikan perustutkintoa suorittavista opiskelijoista harvoin lukevia (kerran vuodessa ja ei lainkaan) on kaksi kertaa enemmän kuin sosiaali- ja terveysalan tai muiden alojen opiskelijoita.

Tässä tutkielmassa halusin tiedustella informanteiltani nimenomaan, kuinka usein he lukevat tai kuuntelevat kirjoja vapaa-ajallaan. Lukeminen kehittävänä toimintana kattaa kaiken televisio-ohjelmien tekstityksistä mainoksiin ja verkkopelaamiseen. Lukemisen käsitettä olisi mielekkäämpää laajentaa kokonaislukemisen suuntaan, jolloin medialuku-

taito käsitetään tasavertaisena lukemisen muotona. Heikkilän (2011: 48) mukaan jaoteltu parempiin ja huonompiin lukemisen muotoihin on näköalatonta etenkin, kun otetaan huomioon sähköisten medioiden, digitoinnin ja tietoverkkojen kehitys. Lukeminen tulisi useiden asiantuntijoiden mukaan ymmärtää laajempänä kokonaisuutena kuin arkiset käsitykset siitä olettavat. (Linnakylä 2002: 141; Herkman & Vainikka 2012a: 37.) Tässä tutkielmassa halusin kohdistaa kiinnostuksen juuri painettujen kirjojen tai äänikirjojen lukemiseen, sillä näin saadaan konkreettisesti selville se, miten paljon ja minkälaista kirjallisuutta ammatillista perustutkintoa suorittavat opiskelijat lukevat vapaa-ajallaan.

Kyselylomakkeessa tiedustelin opiskelijoilta, minkälaista kirjallisuutta he lukevat mieluiten. Annoin valittavaksi useita vastausvaihtoehtoja jaettuna kirjallisuuden genreihin. Informantti pystyi valitsemaan useita vaihtoehtoja. Mielikirjallisuutta koskevan kysymyksen genrevaihtoehdot ja informanttien mielikirjallisuus on nähtävissä kuviossa 8.

Minkälaista kirjallisuutta luet mieluiten?



KUVIO 8. Informanttien mielikirjallisuus genreittäin (f=488).

Ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden mielikirjallisuutta on erityisesti romantiikka, jännitys- ja rikoskirjallisuus. Myös fantasiakirjallisuus ja elämäkerrat ovat pidettyä genrejä. Lisäksi huumorikirjallisuus, historialliset romaanit, kauhu, sotakirjallisuus ja käsityökirjat ovat suosittuja. Informantti pystyi valitsemaan myös vaihtoehdon

muu, jos antamistani genreistä ei löytynyt mieleistä vaihtoehtoa. Viisi informanttia mainitsi kohdassa muu mielikirjallisuudekseen psykologisen kirjallisuuden. Yksi informantti on kirjoittanut avoimeen tekstikenttään, että kaikenlainen kirjallisuus on hänen mielikirjallisuuttaan. Lisäksi yksi informantti on kertonut lukevansa mieluiten sanomalehtiä. Mielikirjallisuudessa ei ole suurta vaihtelua informantin sukupuolen, iän tai opiskelualan perusteella. Olenkin merkinnyt kuvioon kaikki vastaajat yhtenä joukkona erottamatta informantteja toisistaan taustatietojen perusteella.

Ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden mielikirjallisuus heijastelee koko Suomen suosituimpia kirjallisuudenlajeja, jossa kärjessä on kotimainen ja suomennettu kaunokirjallisuus. Näiden jälkeen suosituin genre on salapoliisikirjat sekä dekkarit. Myös tietokirjoihin laskettavat elämäkerrat toistavat koko Suomen lukutilastoja. (Kirjakauppaliitto 2021: 10.) Nuorten ja nuorten aikuisten suosikeiksi nousevat usein fantasia ja jännitys, jotka molemmat ovat aineistossani viiden suosituimman kirjallisuudenlajin joukossa (Herkman & Vainikka 2012a: 78; Harju 2018: 57). Fantasiakirjallisuus on kasvattanut tasaisesti suosiotaan nuorten keskuudessa etenkin Harry Potter -buumin myötä, jonka vuoksi 2000-luvun nuoria voidaankin sanoa fantasiasukupolveksi (Eskola 2009: 134–137).

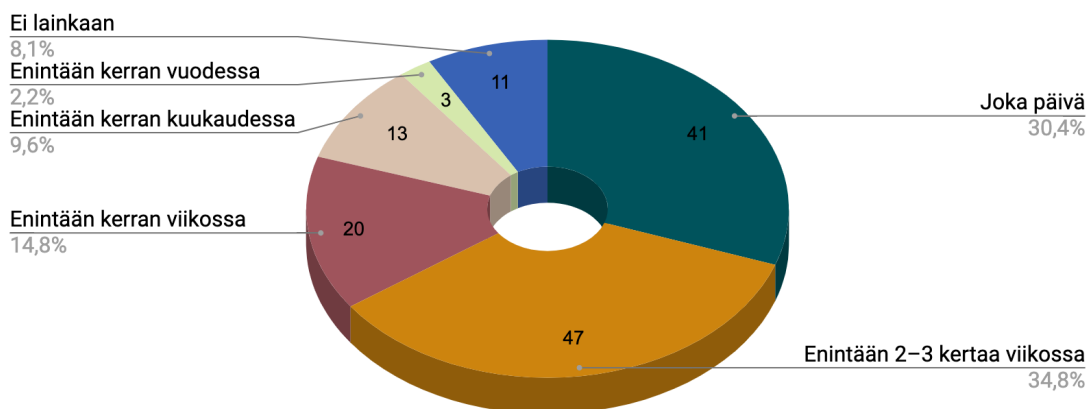
Mielenkiintoista on se, että ne opiskelijat, jotka eivät lue vapaa-ajallaan lainkaan kirjoja, osasivat kuitenkin kertoa, minkälaista kirjallisuutta he lukevat mieluiten. Vain yksi informantti on kirjoittanut avoimeen kenttään vastauksen *ei ole*. Elokuvien ja sarjojen vaikutus näkynee myös mielikirjallisuudessa, sillä genret toistuvat samankaltaisina sekä elokuvissa että kirjoissa. Esimerkiksi kauhuelokuvista pitävä lukee todennäköisesti mieluiten kauhukirjallisuutta. Myös aiemmin esimerkiksi peruskoulussa luettujen kirjojen vaikutus todennäköisesti näkyy nykyisessä mielikirjallisuudessa, vaikka kirjoja ei välttämättä kovin aktiivisesti lukisikaan.

4.3. Lukemisresurssit

Lukemisresursseilla tarkoitan niitä tekoja ja toimia, jotka mahdollisesti vaikuttavat tai ovat vaikuttaneet informantin lukemistottumuksiin ja -asenteisiin (ks. myös Leino ym. 2017: 33–34). Lukemisresurssit liittyvät tiiviisti kodin lukemisilmapiiriin ja vanhempien

lapsillensa näyttämään malliin lukemisesta. Etenkin ääneen lukeminen myös vahvistaa perheen sisäisiä suhteita ja parantaa kouluvalmiuksia. (Heikkilä-Halttunen 2015: 175–176.) Olen tiedustellut kyselylomakkeessa, kuinka usein informantille on luettu ääneen hänen ollessaan lapsi, milloin viimeksi informantille on luettu ääneen kotona ja onko informantin kotona kirjahylly, josta hän löytää mieleistään luettavaa. Ääneen lukemisella on todettu olevan suurta hyötyä aivojen kehitykselle ja sen myötä myöhemmälle oppimiselle sekä kielellisten taitojen kehittymiselle (Lukukeskus 2020). Vastaukset ääneen lukemisesta on esitetty kuviossa 9.

Kuinka usein sinulle luettiin kirjoja, kun olit lapsi?



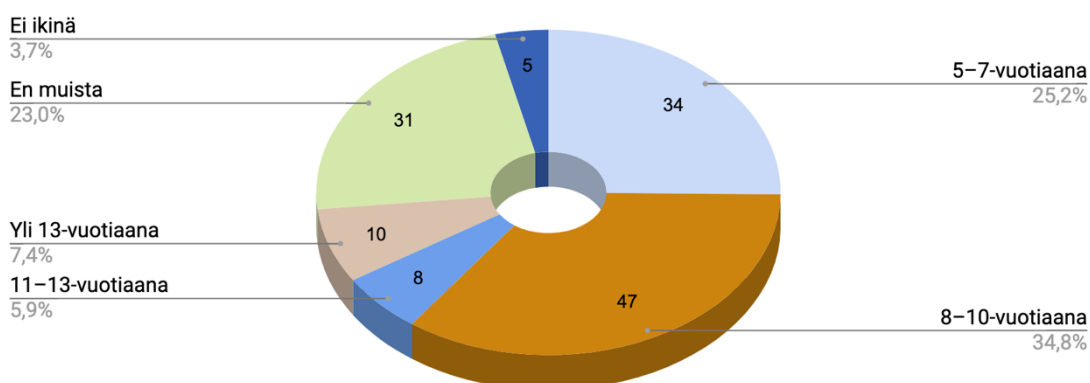
KUVIO 9. Informanteille lapsena ääneen luettujen kirjojen frekvenssi (n=135).

Aineistoni perusteella sain selville, että 80 %:lle informanteistani on luettu ääneen ainakin viikoittain heidän ollessaan lapsia. Kansainvälisen lasten lukutaitotutkimuksen (Leino ym. 2017: 35) mukaan 72 % suomalaisista vanhemmista lukee alle kouluikäiselle lapselleen ääneen. Saman tutkimuksen mukaan alle prosentti suomalaisvanhemmista ei lue lainkaan ääneen lapsilleen. Aineistoni perusteella lapselle ääneen lukeminen on yleisempää kuin keskimäärin suomalaisvanhempien lapselle ääneen lukeminen. Aineistoni informanteista kuitenkin 8 % kertoi, ettei heille ole luettu lainkaan ääneen lapsena. Tämä luku on huomattavasti suurempi kuin kansainvälisen lasten lukutaitotutkimuksen vastaava. Tässä kohtaa täytyy kuitenkin ottaa huomioon se, että tutkimukseni tuloksia ei voi suoraan verrata kansainvälisen tutkimuksen tuloksiin, sillä määrällisesti pienemmässä aineistossani näkyy yksilötason vaihtelu voimakkaampana kuin laajassa kansainvälisessä tutkimuksessa. Kyselylomakkeeni kysymykset on myös osoitettu opiskelijoille

itselleen, ei heidän vanhemmilleen, kuten yleensä lapselle ääneen lukemista selvittäessä on tehty.

Lukemistottumukset syntyvät jo lapsena mallioppimisen kautta (Leino ym. 2017: 36; Heikkilä-Halttunen 2015: 129). Aikuisen lukemisella on seurannaisvaikutuksia lasten lukemiseen aikuisuuden kynnykselläkin. Vanhempien lukutaitoon liittyvät tottumukset vaikuttavat lasten luku- ja kirjoitustaitoon vielä lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa (Heikkilä-Halttunen 2015: 175 ja siinä mainitut lähteet). Tiedustelin kyselylomakkeessa, milloin viimeksi informanteille on luettu ääneen kotona. Tulokset on esitetty kuviossa 10.

Minkä ikäisenä sinulle on viimeksi luettu ääneen kotona?



KUVIO 10. Ikä, jolloin informantille on luettu viimeksi ääneen kotona (n=135).

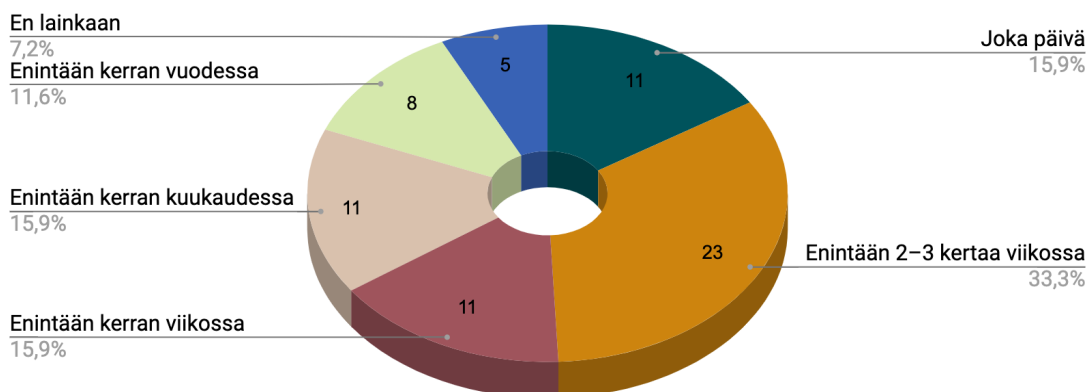
Neljäsosan informanteistani (23 %) oli vaikea muistaa, milloin heille on luettu viimeksi ääneen. Aineistostani voi huomata, että 10-vuotiaille ja sitä nuoremmille luetaan ääneen aktiivisesti, mutta tämän jälkeen ääneen lukeminen vähenee. Suurimmalle osalle (35 %) informanteistani on luettu ääneen ainakin 8-vuotiaaksi asti. Yli 13-vuotiaista vain 7 %:lle on luettu ääneen. Ääneen lukeminen kuitenkin kehittää lasten lukutaitoa ainakin 13-vuotiaaksi asti, sillä lapset pääsevät ääneen lukemisen kautta osalliseksi tarinoihin, joihin oma lukutaito ei vielä riitä. PISA-selvityksen mukaan parhaille lukijoille on luettu ääneen 13-vuotiaaksi asti. (Aerila & Kauppinen 2019: 49; Heikkilä-Halttunen 2015: 132.) Aikuisen ääneen lukeminen siis hyödyttää lapsen lukutaitoa vielä silloinkin, kun lapsi osaa lukea jo itse (Ross, McKechnie & Rothbauer 2006: 73).

Ääneen lukemisen lisäksi myös kotona saatavilla olevat kirjat ovat yhteydessä lukemisharrastukseen (McKool 2007; Ylitalo 2014; Leino & Nissinen 2018). Mediassa nostetaan toisinaan esiin puheenvuoroja, joissa kotikirjahyllyjen kerrotaan olevan uhattuina tai katoamassa. Kajanderin tutkimuksessa (2020: 97–98) tulee esille se, että sekä sisustusihanteet että pienet asunnot saattavat vaikuttaa kirjojen määrän vähentymiseen kodeista. Kesällä 2017 Mikkelissä järjestetyillä asuntomessuilla kuohuntaa herättivät näyttelytaloista pois jätetyt kirjahyllyt. Asia herätti arvostelua ja kummeksuntaa, ja kirjahyllyttömät kodit huomioitiin ainakin Helsingin Sanomissa ja Keskisuomalaisessa. Samalla kotona olevien kirjahyllyjen merkitystä puolustettiin vahvasti osana lukemista.¹ Myös Kansalliskirjaston ylihoitaja ja tutkija Kai Ekholm esitti Helsingin Sanomissa (6.8.2019) kirjahyllyjen katoamisella kodeista olevan isompia vaikutuksia: suomalaiset ovat hänen mukaansa pian vailla kulttuuriperintöä ja oman kielensä perinnettä.

Arjessa kirjahyllyillä ei ehkä koeta olevan niin suurta merkitystä kulttuuriperintöön tai oman kielen perinteeseen. Kirjoja tai kirjahyllyjä saatetaan pitää epämuodikkaina, tai sitten kirjoja ei lueta niin paljoa, että niille pitäisi varata oma hylly kotoa (Kajander 2020: 98). Halusin tietää, vaikuttaako kotona oleva kirjahylly todella lukemisaktiivisyyteen, niin kuin usein on kerrottu (ks. esim. Leino & Nissinen 2018). Kuvioissa 11 ja 12 on esitetty lukemisaktiivisuus eriteltynä sen mukaan, onko informantin kotona kirjahylly vai ei. Vastaukset jakaantuvat tasaisesti. Vastaajista puolella (51 %) on kotona kirjahylly, josta löytyy mieleistä luettavaa, ja puolella (49 %) ei.

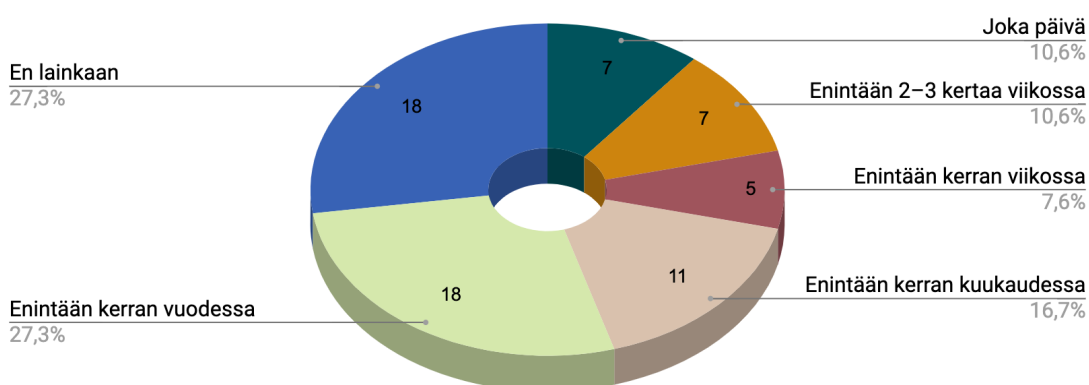
¹ Keskisuomalaisen pääkirjoitus 12.8.2017, Anita Kärki: Kirjojen tuhoaminen sattuu sieluun. Helsingin Sanomien pääkirjoitus 14.7.2017, Matti Kalliokoski: Suomalaisen unelmakodeissa ei ole enää sijaa kirjoille.

Kuinka usein luet tai kuuntelet kirjoja vapaa-ajallasi? On kirjahylly



KUVIO 11. Informanttien lukemisaktiivisuus, kun kotona on kirjahylly (n=69).

Kuinka usein luet tai kuuntelet kirjoja vapaa-ajallasi? Ei kirjahyllyä



KUVIO 12. Informanttien lukemisaktiivisuus, kun kotona ei ole kirjahyllyä (n=66).

Niistä informanteista, joilla on kotona kirjahylly, viikoittain lukee tai kuuntelee kirjaa 65 %. Informanteista ne, joilla ei ole kirjahyllyä kotona, viikoittain lukee vastaavasti vain alle kolmasosa, 29 %. Kerran vuodessa tai ei lainkaan lukevien osuus on 55 % niistä informanteista, joiden kotona ei ole kirjahyllyä. Sen sijaan, jos kirjahylly on kotona, harvoin lukevien osuus on 19 % informanteista. Kirjahylly kotona vaikuttaa siis merkittävästi ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemistottumuksiin ja lukemisaktiivisuuteen. Ne informantit, joilla ei ole kotona kirjahyllyä, lukevat huomattavasti vähemmän vapaa-ajallaan kuin ne informantit, joilla on kotona kirjahylly.

Ainoastaan kuukausittain lukevien määrä pysyy samana riippumatta siitä, onko kotona kirjahylly vai ei. Jos kotona on kirjahylly, enintään kerran kuukaudessa lukevien määrä on 16 %. Jos kirjahyllyä ei puolestaan ole, kuukausittain kirjaa lukee 17 % informanteista. Kirjahylly kotona vaikuttaa lukemisaktiivisuuteen siis silloin, kun kyseessä on viikoittain tai enintään kerran vuodessa lukevat. Tulokset toistavat PISA-tutkimuksen tuloksia: niissä perheissä, joissa on kirjahyllyjä, lukemista harrastetaan aktiivisemmin kuin perheissä, joissa kirjoja ei ole tarjolla. Lukemisharrastuksen puuttuminen tai lukemisen vähyys on tyypillistä etenkin pojille, joiden taustaan liittyy matala kulttuurinen pääoma eli vähäiset kodin tarjoamat kirjat ja muut kulttuuriesineet. (Leino & Nissinen 2018: 53–54.)

4.4. Yhteenveto lukemistottumuksista

Tässä luvussa kokoan yhteen ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemistottumukset. Lukemistottumuksia tutkin kysymällä lukemiseen liittyviä kysymyksiä ja analysoimalla kysymyksiin saamiani vastauksia.

Ammatillista perustutkintoa suorittavat opiskelijat harrastavat monenlaisia harrastuksia, joista yleisimpiä ovat liikunnalliset. Useimmiten vastauksissa mainitaan harrastukseksi lenkkeily ja kuntosaliharjoittelu. Lisäksi pallopelit ja tanssi ovat suosittuja liikuntaharrastuksia. Musiikin harrastaminen eri muodoissa on myös yleistä.

Aktiivinen lukeminen on linjassa sen mukaisesti, kuinka paljon informantit kertovat lukevansa vapaa-ajallaan. Kaikista informanteista 10 % kertoo käyttävänsä harrastuksestaan eniten aikaa lukemiseen. Informanteista kuitenkin 13 % lukee tai kuuntelee kirjaa päivittäin (ks. kuvio 4). Ainakin joka viikko kirjaa lukee 47 % informanteista. Tässä kohtaa on syytä huomata, että lukemista harrastuksenaan pitää kuitenkin vain vajaa neljännes informanteista. Informantit eivät välttämättä pidä lukemista harrastuksena samoin kuin muita vapaa-ajan viettotapoja, vaikka lukeminen toistuisi useamman kerran viikossa. Kerran kuukaudessa lukevia on 16 % informanteista. Harvoin lukevien osuus on informanteista melko suuri: kerran vuodessa kirjaa lukee 19 % ja ei lainkaan 17 %.

Lukemisaktiivisuuteen vaikuttaa merkittävästi se, mitä alaa informantti opiskelee. Logistiikan perustutkintoa suorittavista opiskelijoista 45 % ei lue kirjoja lainkaan vapaaajallaan, kun taas kaikkien muiden alojen opiskelijoilla vastaava luku on 14 %. Myös päivittäin lukevien määrään opiskeluala vaikuttaa. Logistiikan opiskelijoista yksikään ei lue päivittäin, ja viikoittain lukevia on vain yksi. Sen sijaan sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoista päivittäin lukee 11 % ja muiden alojen opiskelijoista jopa reilu viidesosa, 21 %. Informantit lukevat mieluiten romantiikkaa, jännitystä ja rikoskirjallisuutta. Suosiossa ovat myös elämäkerrat sekä fantasiakirjallisuus.

Lukemisaktiivisuuteen vaikuttavia lukemisresursseja selvitin kysymällä informanteilta lapsuuden lukemisesta sekä kodin kirjoista. Kysyin informanteiltani, milloin heille on viimeksi luettu ääneen kotona. Suurimmalle osalle informanteistani, 80 %:lle, on luettu ääneen viikoittain heidän ollessaan lapsia. Päivittäin ääneen on luettu 30 %:lle informanteistani. Tiedustelin myös, minkä ikäisenä viimeksi informantille on luettu ääneen kotona. Suurimmalle osalle informanteistani on luettu ääneen kotona alakoulun ensimmäisiin luokkiin asti. Kysymys oli selvästi vaikea informanteilleni, sillä lähes neljäsosa (23 %) ei muistanut ikää, jolloin kotona olisi luettu ääneen.

Lukemisresursseihin kuuluvat lapsuuden lukemisen lisäksi kotona olevat kirjat. Informanteista puolella on kotona kirjahylly ja puolella ei ole. Kirjahylly kotona vaikuttaa lukemisaktiivisuuteen niin, että yli puolet, 65 %, lukee kirjaa viikoittain, jos kotona on kirjahylly. Jos kotona ei ole kirjahyllyä, viikoittain kirjaa lukee 29 %. Ei lainkaan lukevien määrä vastaavasti kasvaa 20 prosenttiyksiköllä, jos kotona ei ole kirjahyllyä. Toinen merkittävä ja huomionarvoinen tekijä lukemisaktiivisuuteen opiskelualan lisäksi on siis kotona oleva kirjahylly, josta löytyy mieleistä luettavaa.

5. LUKEMISDISKURSSIT

5.1. Aineistossa aktivoituvat diskurssit

Tässä luvussa kerron, millaisia diskursseja aineistossani aktivoituu. Lisäksi tarkastelen, millaiset kielenpiirteet näitä diskursseja aktivoivat. Sanastoa ja kielioppia tarkastelemalla saan selville sen, mitä ja miten lukemisesta puhutaan (Fairclough 1992: 194). Aloitan työskentelyn Faircloughin mallin mukaisesti tekstin kuvaamisesta (*explanation*), jonka ohessa tulkiten (*interpretation*) aineistoani (Fairclough 1995 [1989]: 26; ks. myös kriittistä diskurssianalyysia koskeva alaluku 3.3.). Olen erityisesti kiinnittänyt huomiota siihen, millä tavoin informantit kuvaavat ja nimeävät lukemiseen liittyviä asioita. Tarkastelen, millaisilla adjektiiveilla, substantiiveilla ja verbivalinnoilla sekä pronomineilla aineistossani kuvaillaan ja nimetään lukemiseen liittyviä asioita. Esittelen diskurssia aktivoivat kielenpiirteet tarkemmin kunkin diskurssin yhteydessä taulukoissa 2–9.

Saviniemen (2015: 205) tavoin ajattelen, että yksittäinen kielenpiirre ei voi yksistään muodostaa diskurssia: diskurssit muodostuvat kielenpiirteiden kokonaisuuksista. Kieliopin osalta tarkastelen muun muassa usein toistuvia lauserakenteita. Tulkintojen tekeminen perustuu informanttien tekemien kielellisten valintojen tarkasteluun. Tietyt kielenpiirteet toistuvat sekä aineistossani että esimerkiksi mediassa säännöllisesti. Selittämisen tasolla yhdistän diskurssit viimeaikaiseen mediakeskusteluun tai muihin yhteyksiin, kuten tutkimuksiin. Tällöin mukaan astuu myös kriittisyys.

Olen käynyt aineistoni useaan kertaan läpi ja luokitellut aineiston nimeämiset ja kuvaukset temaattisesti ja sisällöllisesti omiin ryhmiinsä. Olen yhdistellyt samaan aihealueeseen ja näkökulmaan linkittyviä perusteluja alaryhmiksi konkreettisesti siltä pohjalta, mitä ja miten perusteluissa puhutaan lukemisesta. Näiden ryhmien sisällön mukaisesti olen myös nimennyt aineistossa aktivoituvat lukemisdiskurssit aladiskursseineen. Aineistoni viidestä diskurssista kahdessa aktivoituu aladiskursseja. Aineistossani aktivoituvat diskurssit ovat:

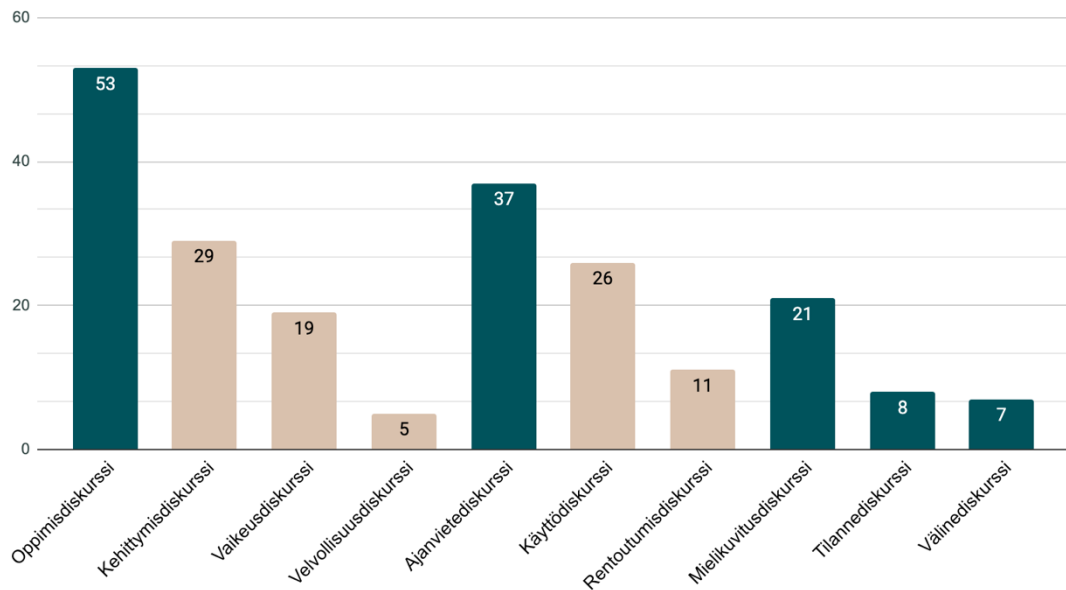
1. Oppimisdiskurssi
 1. a) Kehittymisdiskurssi
 1. b) Vaikeusdiskurssi
 1. c) Velvollisuusdiskurssi

2. Ajanvietetdiskurssi
2. a) Käyttödiskurssi
2. b) Rentoutumiskurssi
3. Mielikuvitusdiskurssi
4. Tilannediskurssi
5. Välinediskurssi

Aineistoni yleisin diskurssi, oppimiskurssi, aktivoituu aineistossani 53 vastauksessa. Oppimiskurssissa aktivoituu kolme aladiskurssia, joista 29 vastausta aktivoi kehitysmiskurssia, 19 vastausta vaikeuskurssia ja viisi vastausta velvollisuuskurssia. Aineistoni toiseksi yleisin diskurssi on ajanvietetdiskurssi, joka aktivoituu 37 vastauksessa. Ajanvietetdiskurssia aktivoivat vastaukset jakautuvat kahteen aladiskurssiin seuraavasti: käyttödiskurssia aktivoi 26 vastausta ja rentoutumiskurssia 11 vastausta. Mielikuvitusdiskurssia aktivoi 21 vastausta. Tilannediskurssi, joka aktivoituu aineistossani kahdeksan kertaa, on toiseksi harvimminkin esiintyvä diskurssi. Harvimminkin aktivoituva yksittäinen diskurssi aineistossani on välinediskurssi, joka aktivoituu seitsemän kertaa.

Diskurssit on esitelty niiden esiintyvyyden mukaan kuviossa 13. Tummanvihreällä värillä kuvioon on merkitty aineistossani aktivoituvat ylädiskurssit. Aladiskurssit on merkitty kuvioon beigellä värillä. Luvut kuviossa kertovat siitä, kuinka usein kukin diskurssi aineistossani aktivoituu. Tekemäni kriittinen diskurssianalyysi on laadullista, jonka vuoksi en esittele tarkemmin diskurssien määrällistä esiintyvyyttä analyysin yhteydessä. Selkeyden vuoksi esittelen diskurssit analyysiluvuissa niiden yleisyysjärjestyksessä.

Diskurssien esiintyvyys aineistossa



KUVIO 13. Diskurssien esiintyvyys aineistossa.

Oppimisdiskurssi aktivoituu aineistossani silloin, kun lukemisesta puhutaan oppimisen näkökulmasta. Oppimisdiskurssin aladiskursseissa kehittymiskurssissa, vaikeuskurssissa ja velvollisuuskurssissa näkökulma oppimiseen on eri. **Kehittymiskurssissa** korostuu kehittymisen näkökulma, ja oppimisesta puhutaan siinä verbeillä *oppia*, *harjoitella* ja *kehittyä*. **Vaikeuskurssi** aktivoituu lausumissa, joissa lukeminen liitetään lukemisen vaikeuteen adjektiiveilla kuten *vaikea*, *työläs* ja *haastava*. **Velvollisuuskurssia** puolestaan aktivoivat lausumat, joissa lukemista kuvaillaan *kaikkien* velvollisuutena. Huomionarvoisia velvollisuuskurssissa ovat velvollisuutta ilmaisevat modaali-verbet.

Ajankäyttödiskurssissa ja sen aladiskursseissa käyttö- ja rentoutumiskurssissa lukemisesta kerrotaan vapaa-ajan toimintana. **Käyttökäytännödiskurssia** aktivoivat lausumat, joissa lukemisen ajatellaan olevan *tarpeellista* ja *monipuolista* toimintaa. Siinä lukemiskeinoista kerrotaan luettavuuden näkökulmasta. **Rentoutumiskurssi** aktivoituu sen sijaan silloin, kun informantit kuvailevat lukemisen olevan rentouttavaa ja rauhoittavaa. Rentoutumiskurssiin liittyvät vahvasti tunteet, sillä lukemisesta aiheutuu usein *hyvä mieli*, mutta se saattaa myös olla *raskasta*.

Mielikuvitusdiskurssissa keskeiseksi nousee nimensä mukaisesti informanttien *oma mielikuvitus*, jonka käyttäminen koetaan pääasiassa myönteisenä. **Tilannediskurssi** koskee lukemiseen ja siihen yhteydessä oleviin tottumuksiin liittyvää tilannekohtaisuutta: siinä ulkoisten tekijöiden, kuten kirjan mielenkiintoisuuden, kerrotaan vaikuttavan lukemiseen. Tilannekohtaisuudesta kerrotaan esimerkiksi verbillä *riippuu* ja adverbilla *joskus*, jotka korostavat olosuhteiden vaikutusta lukemisen mielekkyyteen. **Välinediskurssia** aktivoivat lausumat, joissa kirjoittaminen liitetään ensisijaisesti itseilmaisuun. Välinediskurssi on ainoa kirjoittamiseen liittyvä diskurssi, mikä osaltaan vaikuttaa siihen, että se on aineistossani kaikista harvimminkin esiintyvä.

Aineistossani aktivoituvat lukemisdiskurssit voivat limittyä keskenään, eli yhdessä perustelussa voi aktivoitua useampi kuin yksi lukemisdiskurssi. Sama vastaus voi liittyä useampaan diskurssiin, jotka voivat olla keskenään hierakkisia. Informantti voi esimerkiksi käyttää sanavalintoja, jotka toisintavat oppimisdiskurssin kehittymisdiskurssia sekä ajanvietetiskurssin käyttödiskurssia. Diskurssien limittyminen ei kuitenkaan ole aineistossani yleistä, joten en esittele sitä tarkemmin.

Olen kiinnittänyt huomiota sisällöllisesti ja rakenteellisesti samankaltaisina toistuviin merkityksiin eri yhteyksissä. Näiden huomioiden perusteella olen muodostanut ja nimenmynyt aineistoni diskurssit. Diskurssien muodostaminen ja nimeäminen on tulkintaa, jota voi pitää näkökulmaa vaihdellen loputtomana prosessina (Kalaja & Hyrkstedt 2000: 377). Sen vuoksi aineistostani olisi voinut löytää ja nimetä myös toisenlaisia diskursseja. Diskurssit ovat toisaalta sitkeitä, ajan saatossa syntyneitä puhumisen tapoja, jotka kiinnittyvät vakiintuneisiin ajattelutapoihin ja näkökulmiin (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 81, 2019: 61). Vertailenkin aineistossani aktivoituvia diskursseja muihin vastaaviin tutkielmiin (ks. esim. Herkman & Vainikka 2012a; Kangas 2018; Karhu 2021).

Kerron jokaisessa alaluvussa ensin tiiviisti, millaisesta diskurssista on kyse ja mistä perusteluista diskurssit aktivoituvat. Tämän jälkeen siirryn kielenpiirteiden esittelyyn ja tulkintojen tekemiseen. Kerron siis, millaisiin kielellisiin piirteisiin ja valintoihin diskurssiryhmittely pohjautuu. Kielellisten piirteiden esittelyssä käytän aineistoesimerkkejä. Aineiston yksityiskohtaisella erittelyllä ja tulkinnalla sekä aineistonäytteillä pyrin siihen, että aineistostani tekemät tulkinnat ovat perusteltuja eivätkä pelkästään intuitioon perustuvia (Kalaja & Hyrkstedt 2000: 377). Kielenpiirteiden kuvauksen jälkeen

siirryn tulkitsemaan ja selittämään diskursseja, jotka esittelen esimerkkien avulla analyysiluvussa. Diskurssien selittämisessä liitän diskurssit sosiaaliseen kontekstiinsa. Vertailen aineistoni diskursseja yleisiin lukemisesta puhumisen tapoihin, joita ovat esimerkiksi mediassa esillä olleet puheenvuorot. Lisäksi vertailen diskursseja toisiin tutkielmiin. Tässä tutkielmassa esittelemäni diskurssit luovat kuvaa siitä, millä tavalla ammatillista perustutkintoa suorittavat opiskelijat puhuvat lukemisesta ja siihen liittyvistä asioista.

5.2. Oppimisdiskurssi

Ensimmäiseksi esittelen aineistoni yleisimmän diskurssin, oppimisdiskurssin. Oppimisdiskurssia aktivoi 53 vastausta, joissa lukemista käsitellään oppimisen kannalta erilaisista näkökulmista tarkastellen. Olenkin jakanut diskurssin kolmeen alaluokkaan.

Oppimisdiskurssin alaryhmät ovat yleisyysjärjestyksessä kehitty mis-, vaikeus- ja velvollisuusdiskurssi, jotka esittelen seuraavissa alaluvuissa. Alaluokista yleisin on kehittymisdiskurssi, jossa lukemista tarkastellaan lukutaidon kehittymisen näkökulmasta. Kehittymisdiskurssia aktivoivat vastaukset sisältävät kuvauksia tilanteista, joissa lukutaito tai siihen liittyvät piirteet, esimerkiksi sanavarasto, voivat tai eivät voi kehittyä. Keskeistä kehittymisdiskurssissa on se, että lukemisen ajatellaan kehittyvän vain lukiessa. Vaikeusdiskurssissa lukemiseen pureudutaan erilaisten lukemista vaikeuttavien tekijöiden kautta. Lukeminen esitetään siinä tekona ja toimintana, joka ei aina ole vaivastonta. Velvollisuusdiskurssissa informantit puolustavat lukemista kaikkien velvollisuutena ja taitona, jota jokainen tarvitsee. Esittelen kunkin oppimisdiskurssin aladiskurssin seuraavissa luvuissa.

5.2.1. Kehittymisdiskurssi

Kehittymisdiskurssia aktivoivat vastaukset kyselylomakkeessa esittämiini väittämiin *Lukeminen on ajanhukkaa, Kirjojen lukeminen kartuttaa sanavarastoa ja Äänikirjan kuunteleminen parantaa lukutaitoa*. Kehittymisdiskurssia aktivoi 29 vastausta.

Kehittymisdiskurssi käsittää tässä tutkielmassa lausumat, joissa kommentoidaan lukemista oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Pääosassa kehittymisdiskurssissa on sen pohtiminen, kehittääkö (ääni)kirjan kuunteleminen lukutaitoa ja sanavarastoa. Kehittymisdiskurssia aktivoivat muun muassa verbivalinnat *oppia*, *kehittyä* ja *harjoitella* mutta myös kieltomuotoiset verbit *ei paranna* ja *et voi oppia*. Kehittymisdiskurssia aktivoivat kielenpiirteet on koottu taulukkoon 2.

TAULUKKO 2. Kehittymisdiskurssia aktivoivat kielenpiirteet.

Kielen osa-alueet	Kielenpiirteet	Kielenaineokset
Sanasto	Verbit	<i>edesauttaa, edistää, ei(vät) paranna, kuuntelemalla et voi oppia lukemaan, harjoitella, heikkenee, kartuttaa, kehittyä, kehittää, keksitty, kerryttää, koen, kuunnellaan, oppii, pitää ajatella, voi harjoitella, voi heikentyä</i>
	Substantiivit	<i>ajanhukka, hyvä asia, lukeminen, lukutaitoa, mielestäni, sanavarasto, taito, äänikirjojen suosio</i>
	Adjektiivit	<i>hyvä, kaventunut, paljon laajempi, monipuolinen, tärkeä</i>
	Adverbit	<i>aina, lisää, suhteellisen lyhyen ajan sisällä</i>
	Partikkelit	<i>-hän, kyllä, vain ~ vaan</i>
Kielioppi	Intensiteetti-ilmaukset	<i>millään tavalla, mitenkään, ollenkaan</i>
	Kieltomuoto	<i>ei(vät) paranna, et voi oppia</i>

Vastaukset voi jakaa sisällön perusteella kahteen osaan: kerrotaan, mikä parantaa tai kehittää lukutaitoa tai sanavarastoa ja mikä puolestaan ei. Vastausten perusteella äänikirjan rooli lukutaidon kehittäjänä on heikompi kuin perinteisellä kirjalla. Äänikirjan kuuntelemisen ei koeta parantavan lukutaitoa. Sanavarastoa kuunteleminen voi kuitenkin

kin kehittää, aivan niin kuin kirjan lukeminenkin. Äänikirjat koetaan hyväksi vaihtoehdoksi perinteisille paperisille kirjoille, vaikka samanlaista asemaa lukutaidon kehittäjänä ne eivät informanttien mukaan saa. Sääskilahden ja Saviniemen aineistossa (2019: 229–230) aktivoituvan taitodiskurssin perusteella voi tehdä sen huomion, että yleensä mediassa lukutaidosta ja sen kehittymisestä puhutaan huolinäkökulma edellä. Omassa aineistossani informantit eivät kuitenkaan ole huolissaan lukutaidosta, mutta pitävät sitä kyllä tärkeänä taitona, kuten esimerkissä (4) kerrotaan.

- (4) *A. Lukeminen ei ole ajanhukkaa, mutta se on aikaa vievää. Lukeminen on tärkeä taito ja sitä voi aina harjoitella lisää. Lukemisessa oppii aina uutta.* (L02N44)

Informantti kieltää vastauksessaan kyselylomakkeessa esittämäni väitteen *lukeminen on ajanhukkaa*. Hukka tarkoittaa menetystä, tappiota ja tuhoa (KS 2020 s.v. *hukka*). Siihen liitetään siis paljon negatiivisia mielikuvia. Vaikka lukeminen informantin mukaan viekin aikaa, säännöllisesti tapahtuva oppiminen varmistaa järkevän ajankäytön eikä näin ollen ole tarpeetonta. Lukemista voi informantin mukaan *aina harjoitella lisää*. Ajan adverbilla *aina* informantti ilmaisee oppimisen ja lukemisen harjoittelun jatkuvuutta ja säännöllistä toistuvuutta (VISK 2008 § 649). Myös toistuvaa opettelua tarkoittava verbi *harjoitella* liittyy toiminnan pitkäkestoisuuteen (KS 2020 s.v. *harjoitella*). Lukemisen opettelu ja taidon hiominen vaatii siis pitkäjänteisyyttä. Ehkä juuri toiminnan pitkäkestoisuuden vuoksi informantit eivät ole huolissaan lukutaidon tasosta. Adverbilla *lisää* harjoittelun yhteydessä puolestaan ilmaistaan lukemisen olevan taito, joka ei ikinä voi olla täysin huippuunsa kehittynyt. *Taito* tarkoittaa henkilökohtaisia edellytyksiä, joilla pystyy tekemään jotain, tässä tapauksessa lukemaan (KS 2020 s.v. *kyky*). *Tärkeä* (KS 2020 s.v. *tärkeä*) puolestaan merkitsee tarpeellisuutta ja merkityksellisyyttä. Lukeminen liitetään vastauksessa siis arvokkuuteen ja hyödyllisyyteen.

Esimerkin (4) ajatus on linjassa myös seuraavien esimerkkien (5), (6) ja (7) kanssa. Lukemisella koetaan olevan merkittävä rooli *sanavaraston kehittämisessä* ja *kartuttamisessa*. Paljon lukevalla on *laajempi sanavarasto* verrattuna niihin, jotka eivät harrasta lukemista juuri lainkaan.

- (5) *F) Olen siksi tätä mieltä, koska elokuvissa pääsen itse paremmin asioihin kärrylle ja näkee ihmisten ilmeet, eleet yms., mitä ei kirjoissa näe. Mutta*

- toisaalta kirjojen lukeminen **kehittää sanavarastoa ja pitää** ehkä enemmän **ajatella asioita**.* (S02N42)
- (6) *F) kirjojen lukeminen **kartuttaa sanavarastoja** ja se on totta. Koska kirjassa on sanoja niin monipuolisesti niin oudotkin sanat voivat jäädä muistiin* (L02M52)
- (7) *d). Olen huomannut että minulla (luen paljon) on **paljon laajempi sanavarasto** kuin kavereillani (ovat laskeneet kokonaan lukemansa kirjat yhden käden sormilla)* (S03N53)

Informantit puhuvat sanavaraston kehittymisestä lukijan kannalta passiivisena toimintana, joka vain tapahtuu. Sen sijaan lukeminen näyttäytyy vastauksissa aktiivisena toimijana, joka on jotakin ja toimii jonakin. Verbit *kerryttää*, *kartuttaa* ja *kehittää* ovat merkitykseltään kaikki hyvin lähellä toisiaan ja niillä ilmaistaan sanavaraston muutosta (KS 2020 s.v. *kerryttää*, *kartuttaa*, *kehittää*; VISK 2008 § 459). Sanavarasto pääsee kehittymään, koska kirjoissa on *monipuolisesti* erilaisia sanoja, jotka jäävät lukijan mieleen. Diskurssi toistuu myös Karhun (2021: 26–27) tutkielmassa, jossa lukemista pidetään tärkeänä, sillä se parantaa sanavarastoa. Lerkkasen, Salmisen ja Pakarisen (2018) mukaan kirjojen lukeminen kartuttaa sanavarastoa juuri siitä syystä, että kirjoitettu kieli on usein rikkaampaa kuin puhuttu². Eläytymistä vaativien kirjojen lukeminen tukee sanavaraston kehittymistä toimien itseymmärryksen ja identiteetin kehittämisen välineenä (Mikkonen 2017: 18).

Lukemisen puolesta sanavaraston kehittäjänä puhutaan myös esimerkissä (8). Asiaa lähestytään aiemmista esimerkeistä poikkeavalla tavalla, kun informantti esittää lukemisen vähentymisen aiheuttavan *nuorison sanavaraston kaventumista*.

- (8) [d] *Nuorison **sanavarasto on suhteellisen lyhyen ajan sisällä kaventunut ja henkilökohtaisesti uskon tämän johtuvan **lukemisen vähentymisestä***** (S90M14)

Esimerkissä (8) informantti perustelee nuorison sanavaraston kaventumisen johtuvan vähentyneestä lukemisesta. *Kapea* tarkoittaa rajallista ja yksipuolista (KS 2020 s.v. *kapea*). Informantti esittää vastauksessaan nuorten sanavaraston heikentyneen *suhteellisen lyhyen ajan sisällä*. Esimerkissä toistuvat mediassa runsaasti esillä olleet huomiot nuorten lukemisen vähentymisestä: etenkin opettajat ja kirjailijat ovat huomanneet lasten ja

² Paljon omalla ajallaan lukevan nuoren sanavarasto on noin 70 000 sanaa, kun taas ei lainkaan lukeva operoi 15 000 sanalla (Hiltunen 2017).

nuorten lukutaidossa muutoksen heikompaan suuntaan (ks. esim. Kinnunen 2018; Kolu 2017). Myös uudet lukemisen tavat, esimerkiksi äänikirjat vaikuttavat lukutottumuksiin ja sitä myötä lukutaitoon ja sanavarastoon niin kuin esimerkissä (9) tuodaan esille.

- (9) *g). olen eri mieltä asiasta siksi, koska **ei** äänikirjojen kuunteleminen **paranna millään tavalla lukutaitoa**, sanavarastoa ennemmin. äänikirjat ovatkin **keksitty** varsinkin niille, joilla on lukivaikeuksia ja tämä on mielestäni erittäin **hyvä asia!** (S02N60)*

Äänikirjojen kuuntelemisen ei koeta parantavan lukutaitoa, vaikka niillä on tutkitusti positiivisia vaikutuksia etenkin heikkojen lukijoiden lukutaidon kehittymiseen (Whittingham, Huffman, Christensen & McAllister 2013; Knuuttila, Niemi-Pynttari & Tulonen 2021). Vaikka äänikirjan kuunteleminen ei informantin mukaan esimerkissä (9) lukutaitoa parannakaan, äänikirjan kuuntelemisesta voi olla kuitenkin muuta hyötyä. Sanavaraston parantamisen lisäksi äänikirjoista hyötyvät etenkin ne, joilla on lukivaikeus. Äänikirjat ovat informantin mukaan heille *keksitty*³.

Informantti kokee äänikirjojen kuuntelemisen olevan *hyvä asia*. Kajander (2020: 18) keskittyy tutkimuksessaan painetun ja sähköisen kirjan käyttökokemusten tutkimiseen. Koska paperinen kirja on lukemisen standardi, on tavallista, että äänikirjaa verrataan siihen. Vertaillessa näitä kahta käyttöliittymää tuodaan esille lukemiseen olennaisesti kuuluvia aistikokemuksia sekä tuntemuksia tai toiveita siitä, miltä lukemisen pitäisi tuntua, tai minkälaista sen pitäisi olla. Äänikirjan kuuntelemista kommentoidaan etenkin lukutaidon kehittymisen näkökulmasta esimerkeissä (10), (11) ja (12), joissa jokaisessa äänikirjaa verrataan painettuun teokseen.

- (10) *G) mielestäni äänikirjat **eivät paranna** lukutaitoa **ollenkaan**, sillä siinähan **vain kuunnellaan**. (L98M57)*
 (11) *g) Mielestäni äänikirjojen kuunteleminen **ei millään tavalla kyllä paranna** lukutaitoa. siinä **vaan kuunnellaan** kun joku toinen lukee. (S91N50)*
 (12) *G. Äänikirjassa **vain kuunnellaan** niin **eihän se paranna mitenkään** lukutaitoa. Mutta äänikirjat ovat hyviä kuitenkin eri ikäisille ihmisille, hyvä että niitä on nykyään olemassa niin paljon. (S90N48)*

³ Celia internet-sivuilla kerrotaan, että kirjoja alettiin muokata äänikirjoiksi vuonna 1955 helpottamaan etenkin sodassa sokeutuneiden lukuharrastusta. Nykyään Celia tarjoaa palveluitaan kaikille, joille painetun tekstin lukeminen on vamman, sairauden tai muun syyn takia hankalaa. (Celia 2021.)

Informanttien vastauksissa näkyvät vahvasti kyselylomakkeessa esittämäni väittämän *äänikirjan kuunteleminen parantaa lukutaitoa* vaikutus ja ne kielelliset valinnat, joita olen tehnyt. Parantaa tarkoittaa paremmaksi tekemistä, tehostamista (KS 2020 s.v. *parantaa*). Väittämässä esittämäni verbi *parantaa* on esitetty edellä olevissa vastauksissa kieltomuotoisena. Äänikirjan kuunteleminen siis ei informanttien mukaan kehitä lukutaitoa. Kieltolauseella kiistetään esitetyn väitteen pätevyys (VISK 2008 § 1615). Kieltoverbiä ja ajatusta siitä, ettei kuunteleminen paranna lukutaitoa, tehostetaan vastauksissa erilaisilla sävypartikkeleilla. *Kyllä*-partikkelin esimerkissä (11) voi nähdä ilmaisevan vakuuttelun pyrkimyksiä. Informantti on vakuuttunut esittämänsä tiedon paikkansapitävyydestä ja pyrkii vakuuttamaan myös vastaanottajan. (VISK 2008 § 1608.) Liitepartikkeli *-hän* kieltoverbin yhteydessä esimerkissä (12) implikoi kiellettävän asian olevan jo aiemmin tuttua tietoa. Verbialkuisella liitepartikkelilla on perusteleva funktio lauseessa. (VISK 2008 § 830.) Kieltoa vahvistetaan myös kieltohakuisilla intensiteetti-ilmauksilla *ollenkaan, millään tavalla ja mitenkään* (VISK 2008 § 1634).

Esimerkeissä tuodaan esiin myös syy lukutaidon kehittymättömyydelle äänikirjaa kuunnella. Äänikirjan kuunteleminen ei informanttien mukaan paranna lukutaitoa, sillä siinä *vain kuunnellaan*. Fokuspartikkelilla *vain* ja sen puhekielisellä variantilla *vaan* implikoidaan, ettei äänikirjalla ole muuta annettavaa kuin kuunneltava teksti. Partikkelilla *vain ~ vaan* suljetaan muut vaihtoehdot pois ja tuodaan epäsuorasti ja vähättelevästi ilmi, että äänikirjan kuunteleminen koetaan lukutaidon kehittymisen kannalta epäsuotuisammaksi vaihtoehdoksi kuin esimerkiksi konkreettisen kirjan lukeminen. (VISK 2008 § 828, 844.)

Informanttien vastauksissa lukutaito ymmärretään todennäköisesti kirjaimellisesti lukemisen taitona eli mekaanisena lukutaitona. Tekstin lukemisen ja luetun ymmärtämisen kattavaa peruslukutaitoa ei informanttien mukaan voi kehittää kuuntelemalla, vaan taidon kehittäminen vaatii konkreettista lukemista. Mekaanista peruslukutaitoa seuraava lukutaidon taso, kielellinen vuorovaikutuskyky kuitenkin kehittyy äänikirjaa kuunnella. Äänikirjan kuunteleminen myös parantaa keskittymiskykyä, kehittää sanavarastoa ja lievittää stressiä paperista kirjaa vastaavalla tavalla, kertoo aivotutkija Minna Huotilainen Ylen artikkelissa. (Malinen 2018.) Ajatus äänikirjan negatiivisesta vaikutuksesta lukutaitoon toistuu kuitenkin vahvana. Esimerkissä (13) informantti esittääkin, että *itse lukeminen edesauttaa lukemisen ymmärrystä*.

- (13) [g] *Äänikirjan kuunteleminen parantaa lukutaitoa. Olen eri mieltä sen takia, koska **koen** että itse **lukeminen edesauttaa** lukemisen ymmärrystä.* (H01N59)

Synonyymisilla verbeillä *edistää* ja *edesauttaa* tuodaan esille esimerkissä (13), että lukeminen vaikuttaa edullisesti lukutaidon kehitykseen, mutta äänikirjan kuunteleminen ei. Passiivinen kuunteleminen ei edellytä samanlaista toiminnallisuutta kuin käytännön tekeminen. Ammatillinen koulutus mielletään käytännönläheiseksi koulutukseksi, jossa päästään oppimaan käsin tekemällä. Toiminnalliset ja kokemukselliset opetusmenetelmät edistävät sekä ammatillisen kasvun prosessia että opiskelijoiden sitoutumista opintoihin (Mattila 2012: 70–72). Ammatillisen koulutuksen luonteen vuoksi voi siis ajatella, että informanttien mielestä oppiminen ja taitojen kehittyminen vaatii konkreettista tekemistä. On joltain osin siis jopa odotettavaa, että informanttien mielestä kuunteleminen ei ole samalla tavalla oppimista ja lukutaitoa kehittävä prosessi kuin esimerkiksi lukeminen. Aineistoni perusteella tällainen ajattelu on keskeistä. Samanlainen ajatusmaailma äänikirjan kuuntelemisesta toistuu esimerkeissä (14) ja (15).

- (14) *G. Mielestäni ihmisten lukutaito **heikkenee**, koska **äänikirjojen suosio** on kasvanut. Ihmisten luetun ymmärtäminen **voi heikentyä**.* (H97N61)
 (15) *13 G. **Kuuntelemalla et voi oppia mielestäni lukemaan**. Sanavarastoa, kuullun ymmärtämistä ja puheen tuottoa se kyllä **edistää*** (S77N54)

Esimerkeissä (14) ja (15) yhteisenä tekijänä toistuu edellistenkin esimerkkien tavoin ajatus lukemisen roolista lukutaidon kehittäjänä. Erityisen mielenkiintoinen on esimerkissä (14) esille tuotu ajatus luetun ymmärtämisen heikkenemisestä äänikirjoja kuuntelemalla. Ajatusta toistaa myös esimerkissä (15) näyttäytyvä mahdottomuuden ilmaus *kuuntelemalla et voi oppia lukemaan*, joka rakentuu modaalisen verbin ja kiellon yhdistelmästä. Kieltoverbi modaalisen verbin yhteydessä implikoi rakennetta 'pakko olla tekemättä' (VISK 2008 § 1613). Kuuntelemalla ei siis ole edes mahdollista oppia lukemaan, vaan oppiminen vaatii jotain muutakin. Lukemisen oppimiseen vaaditaan taitoa erottaa äänneet ja kirjaimet toisistaan. Lisäksi tarvitaan ymmärrys sanojen rakentumisesta äänneiden kautta. Lukemisen oppimista kuvataan usein suuren oivalluksen kautta: kirjainmerkin ja äänneen liu'uttaminen yhteen merkitseekin kuin itsestään jotain muutakin kuin kirjainten jonoa. (Lerkkanen 2013: 12–15.)

Edellä esitetyissä esimerkeissä informantit kertovat lukutaidon kehittämiseen liittyviä ajatuksia omista näkökulmistaan. Verbillä *koen* esimerkissä (13) informantti tulkitsee lukutaidon kehittymisen mahdollisuuksia oman tietämyksensä pohjalta (KS 2020 s.v. *kokea*). Samoin ilmaus *mielestäni* esimerkissä (14) esittää ajatuksen olevan informantin oman käsityksen mukainen (KS 2020 s.v. *mielestä*). Vastauksessaan informantti tuokin epäsuorasti esille sen, että joku toinen saattaa siis ajatella asioiden olevan eri tavalla. Informanttien päätelmät äänikirjojen kehittävydestä ovat ristiriidassa Lerkkasen ja muiden (2018) kanssa, joiden mukaan etenkin luetun ymmärtäminen on helpompaa lapselle, jolle on luettu paljon ääneen. Äänikirjan kuuntelemista voi pitää hyvin samanlaisena toimintana kuin aikuisen ääneen lukemista lapselle, joten olisi luontevaa ajatella myös äänikirjan kuuntelemisen edistävän lukemisen taitoja.

5.2.2. Vaikeusdiskurssi

Vaikeusdiskurssi aktivoituu aineistoni 19 vastauksessa silloin, kun informantit kommentoivat lukemista jonkin lukemista vaikeuttavan seikan kautta. Vaikeusdiskurssia aktivoivat perustelut neljään kyselylomakkeessa esittämäni väittämään: *Lukeminen on ajanhukkaa, Lukeminen on ihanan rentouttavaa, Kirjojen lukeminen on vaikeaa ja hidaasta sekä Kirja on parempi kuin elokuva tai sarja*.

Vaikeusdiskurssi on aineistossani yksi selkeimmin esiintyvistä diskursseista, vaikka se ei olekaan lukumäärältään suurin. Vaikeusdiskurssi saa aineistossani hegemonisen roolin, sillä siinä asiat esitetään itsestään selvinä ja jopa vaihtoehdottomina. Vaikeusdiskurssissa vastaukset liitetään suoraan ihmisten ominaisuuksiin. Jokisen ja muiden (2016: 80) mukaan ominaisuuksista puhuminen saa asiat vaikuttamaan luonnollisilta itsestäänselvyyksiltä. Yhteistä kaikille vaikeusdiskurssia aktivoiville vastauksille onkin informanttien perusteluissa esiintyvä kausaalinen syy-seuraussuhde, jolla lukemisen vaikeudet saadaan näyttämään odotettavissa olevilta ominaisuuksilta. Yleisimmät vastauksissa esitetyt syyt lukemisen vaikeudelle ovat lukihäiriö, keskittymisen vaikeus tai huonoksi koettu lukutaito. Diskurssia aktivoivat vastaukset, joissa kuvaillaan, miksi lukeminen on hankalaa. Diskurssia aktivoivat kielenpiirteet on esitetty taulukossa 3. Vaikeusdiskurssia aktivoivat muun muassa verbivalinnat *ei pysty keskittyä, ei jaksa lukea* ja *ymmärtää*. Lukemista kuvaillaan vaikeusdiskurssia aktivoivissa vastauksissa ad-

jektiivieilla *työläs, haastava, hidas* ja *vaikea* sekä näitä määrittävillä adverbeilla *usein* ja *aina*.

TAULUKKO 3. Vaikeusdiskurssia aktivoivat kielenpiirteet.

Kielen osa-alueet	Kielenpiirteet	Kielenaineekset
Sanasto	Verbit	<i>ei jaksaa lukea, ei muista missä oli menossa, ei pysty keskittyä, en jaksaa /osaa keskittyä, jaksaa lukea, rivit pomppivat, sanat menevät sekaisin, voi tuntua, ymmärtää</i>
	Substantiivit	<i>aloittaminen, haaste, keskittyminen, lukihäiriö, selkokielisten kirjojen, rauhoittuminen</i>
	Adjektiivit	<i>erittäin haastavaa, haastava, (todella) hidas, sekaisin, suoranaisesti, todella mielenkiintoinen, työlästä, (aika) vaikeaa</i>
	Pronominit	<i>minulla, minulle, minä</i>
	Adverbit	<i>aina, kunnolla liian, usein</i>
	Partikkelit	<i>varsinkin</i>
Kielioppi	Syy-seuraus-suhde	<i>kun, siksi, takia</i>
	Modaaliverbit	<i>ei pysty, jaksaa</i>

Informanttien perusteluissa keskitytään luetun ymmärtämiseen ja lukemisen vaikeuteen omien kokemusten kautta. Vaikeusdiskurssissa vedotaan vahvasti yleiseen hyväksyntään lukemisen vaikeudesta kertomisen ohessa. Lukemisen vaikeus näkyy vastauksissa tietynlaisena pysyvänä ominaisuutena, johon ei voi vaikuttaa. Sen vuoksi informantit eivät ehkä koe, että lukemisen vaikeuden pitäisi millään tavalla hävettää. Opiskelijat vaikuttavat myös tuntevan oman lukemisensa tason varsin hyvin. Lukemisen vaikeus näkyy informanttien elämässä niin, että *ääneen lukeminen* on vaikeaa (16), *sanat menevät sekaisin* (17) ja *rivit pomppivat* (18), kun kirjaa luetaan.

- (16) [c] *Korjojen lukeminen on vaikeaa ja hidasta. Minulla on **lukihäiriö** ja siksi minulle on ollut aina haaste lukea kirjoja ja varsinkin ääneen lukeminen.* (S02N73)
- (17) [c] *Lukeminen on hidasta ja vaikeaa koska minulla on **lukihäiriö**. Sanat menevät sekaisin* (S03N75)
- (18) *c) kirjaa on **hidasta** ja **työläistä** lukea. **rivit pomppivat** ja **aina** joutuu aloittamaan sivun yläpäästä **kun ei muista** missä oli menossa* (S03N78)

Käyttämällä *minä*-pronominin paikallissijaisia taivutusmuotoja *minulla* ja *minulle* esimerkeissä (16) ja (17) informantit viittaavat lukivaikeuteen omistussuhteen kaltaisena asiana (VISK 2008 § 1247). Informantit kommentoivat perusteluissa omaa suhtautumistaan lukemiseen ja sen vaikeuteen. Lukivaikeus esitetäänkin aineistossani usein henkilökohtaisena asiana. Informantit kertovat vastauksissaan, miten lukemisen vaikeus näkyy heidän elämässään. Sellaiset tapahtuman toistuvuutta esittävät ilmaukset kuin *aina* ja *usein* korostavat lukivaikeuden pysyvyyttä informanttien elämässä: niillä ilmaistaan lukemisen haasteiden toistumista taajaan ja jatkuvasti (VISK 2008 § 651, 826).

Esimerkissä (16) informantti kertoo lukemisen vaikeuden vaikuttavan *varsinkin ääneen lukemiseen*. Partikkeli *varsinkin* ilmaisee ajatuksen, että vaikeuksia voi esiintyä muissakin tilanteissa (VISK 2008 § 840). Esimerkin (17) informantilla vaikeus lukea näkyy sanojen sekaisin menemisenä. *Sekaisin* tarkoittaa tilannetta, jossa jokin on epäjärjestyksessä (KS 2020 s.v. *sekaisin*). Usein lukemisen vaikeutta kuvaillaankin juuri siten, että sanat tai kirjaimet sekoittuvat keskenään epäselväksi massaksi (Lantto 2019: 269). Esimerkissä (18) informantti kertoo rivien pomppivan, minkä vuoksi lukemisen joutuu aloittamaan uudestaan sivun alusta. Tällöin kyse saattaa olla ortografisen koodin tunnistamisen haasteista, mikä myös on hyvin tyypillinen lukemisen vaikeuden ilmenemisen muoto (Ahvenainen & Holopainen 2014: 58–59).

Lukemisen vaikeus ilmenee useilla erilaisilla tavoilla riippuen henkilöstä ja arvioidusta lukivaikeuden tasosta. Yleisimmin lukivaikeus näkyy sanojen lukemisen hitautena ja virheellisyytenä sekä lukemisen työläytenä (Kairaluoma & Takala 2019: 13). Tämä näkyy vahvasti myös aineistoni esimerkeissä, kun informantit kertovat lukemisen olevan *hidasta*.

- (19) *13.c. **Lukihäiriön** takia lukeminen on usein hidasta mutta ei suoranaisesti vaikeaa.* (S00N74)

- (20) *B) lukeminen on ihanan rentouttavaa.. minulle lukeminen on **erittäin haastavaa lukihäiriön takia** ja en osaa keskittyä kirjan lukemiseen. pienenä tykkäsin lukemisesta ja se oli kyllä rentouttavaa .. **selkokieliset kirjat** ovat minulle rentouttavia koska ymmärrän paljon paremmin mitä luen verrattuna normi kirjat* (S02N81)

Esimerkeissä (19) ja (20) esitetyt adjektiivit *vaikea* ja *haastava* ovat merkitykseltään hyvin samansisältöisiä (KS 2020 s.v. *vaikea*, *haastava*). Lukemista kuvailevilla adjektiiveilla implikoidaan, että lukeminen ei ole informanteille vaivatonta, vaan vaatii erityisiä ponnisteluja. Adpositiolla *takia* ilmaistaan edellisissä esimerkeissä, että lukemisen vaikeus johtuu lukihäiriöstä (VISK 2008 § 689). Teknisen lukivaikeuden ydinpiirteitä ovat sanojen lukemisen hitaus ja virhealttius. Usein halu itsenäiseen tai ohjattuun lukemiseen on vähäinen teknisen lukivaikeuden vuoksi. (Qvarnström 2013: 176.) Lukemisen vaikeuden kanssa eläville on kehitelty monenlaisia lukemista helpottavia keinoja. Tästä esimerkkinä on selkokieliset kirjat, jotka informantti nostaa esille esimerkissä (20). Selkokielisten tekstien ja kirjojen tarve on melko suuri, sillä Suomessa selkokielisiä tekstejä tarvitsisi arvioiden mukaan 6–10 % väestöstä, mikä tarkoittaa 350 000–650 000 suomalaista (Juusola 2018: 6).

Lukeminen esitetään aineistossani esimerkeissä (21), (22) ja (23)⁴ haastavana myös silloin, kun keskittyminen lukemiseen on vaikeaa. Keskittymisen vaikeus näkyy informanteilla etenkin lukemisen *hitautena*. Jo *rauhottuminen* kirjan ääreen voi olla vaikeaa. Lukemiseen keskittymisen vaikeudesta ja sen aiheuttamista rasitteista puhutaan aineistossani hyvin samalla tavalla kuin lukemisen vaikeuksista edellä.

- (21) *c) kirjojen lukeminen on **vaikeaa** ja **hidasta**, koska aina ei pysty keskittyä kunnolla kirjaan* (S03N76)
- (22) *[c] Kirjan lukeminen itselläni on **todella hidasta enkä jaksa keskittyä siihen, siksi kuuntelen mielummin äänikirjoja.*** (S02N82)
- (23) *C) **rauhottuminen** ja **keskittyminen** lukemiseen on **vaikeaa**. Kirjan täytyy olla **todella todella mielenkiintoinen** että sitä **jaksaa lukea.*** (S93N69)

Keskittymisen vaikeus näkyy aineistossani etenkin lukemisen hitautena. Kielitoimiston sanakirja määrittelee verbin *keskittyä* (KS 2020 s.v. *keskittyä*) tarkoittavan huomion, ajatusten ja tarmon suuntaamista kokonaan johonkin. Tyypillisessä lukutavassa lukija

⁴ Tätä esimerkkiä käsitellään myös alaluvussa 5.3.2. rentoutumiskurssin näkökulmasta ja alaluvussa 5.5. tilanediskurssin näkökulmasta.

keskittyy kirjaan yksin ja äänettömästi (Kajander 2020: 133). Keskittyminen vaatii rauhoittumista: usein kirjan pariin pyritään rauhoittumaan ja hiljentymään (ks. alaluku 5.3.2.). Aina näin ei kuitenkaan ole. Kirjaan ei välttämättä *pysty keskittyä kunnolla*, kuten esimerkissä (21) kerrotaan. Informantti käyttää vastauksessaan geneeristä 3. persoonaa *ei pysty keskittyä*. Keskittymisen vaikeus yleistetään näin koskemaan ketä tahansa, mutta myös informanttia itseään (VISK 2008 § 106). Modaaliverbillä *pystyä* ilmaistaan voimista mentaalisten edellytysten ja kykyjen riittämisen kannalta (VISK 2008 § 1352, 1567). Fyysistä mahdollisuutta ja kykyä puolestaan ilmaistaan niin ikään modaalisella verbillä *jaksaa* esimerkeissä (22) ja (23). Hannulan (2011: 47–48) pro gradu tutkielmas-
sa ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopettajat kertovat opiskelijoiden kyllästy-
vän nopeasti lukemiseen. Opiskelijat eivät jaksakaan keskittyä lukemiseen etenkin, jos
teksti on opiskelijalle vaikea.

Keskittymistä voi vaikeuttaa lukemisen hitaus sisäisenä olosuhteena (VISK 2008 § 1554). Tämä saa informantin mieluummin kuuntelemaan äänikirjaa kuin lukemaan itse, kuten esimerkissä (22) kerrotaan⁵. Informantin keskittymiskykyyn vaikuttaa suoraan myös kirjan mielenkiintoisuus eli ulkoinen olosuhde (VISK 2008 § 1554). Esimerkissä (23) informantti esittääkin, että lukemiseen kelpaavan kirjan pitää olla *todella, todella mielenkiintoinen*. Astemääritteellä *todella* ilmaistaan, missä määrin puheena oleva ominaisuus esiintyy (VISK 2008 § 664). Toistettaessa astemäärite kahdesti informantti haluaa edelleen vahvistaa ominaisuuden suurempaa astetta (VISK 2008 § 666). Kirjalta vaaditaan siis valtavasti kiinnostavaa sisältöä, jotta se jaksaa pitää lukijan otteessaan. Syitä keskittymisen vaikeuteen on useita, kuten edellä on tullut esille. Keskittymisen vaikeuteen liittyviä syitä on sen vuoksi myös vaikea yleistää. Kyseessä voi toisaalta olla myös tottumuskysymys: kirjan lukemista ei pidetä vaikeana, mutta lukemisen aloittamista pidetään, niin kuin esimerkissä (24) kerrotaan.

- (24) *c) Kirjojen lukeminen ei ole liian hidasta jos vaan on oikeasti mieleinen kirja, mutta jos on joku tylsä tai ei niin kiinnostava niin voi tuntua hitaalta. Vaikeaa kirjojen lukeminen ei ole, mutta sen aloittaminen varsinkin pidem-
män tauon jälkeen on aika vaikeaa.* (S96M15)

⁵ Äänikirjan kuuntelemiseen vaaditaan aivotutkija Minna Huotilaisen mukaan parempaa vireystilaa kuin kirjan lukemiseen, sillä äänikirja kuormittaa kielellistä muistia enemmän kuin luettava teksti. Toisaalta äänikirja on perinteistä kirjaa rentouttavampi vaihtoehto, jos lukeminen tuntuu työläältä esimerkiksi luki-
vaikeuden takia. Tärkeänä pidetään sitä, että lukee edes jollain tavalla. (Malinen 2018.)

Erityisenä vaikeutena lukemisen suhteen informantti pitää lukemisen *aloittamista*. Tästä kertoo myös mieleisen kirjan lukemisen mutkattomuus: on helppo ryhtyä puuhaan, jonka tietää olevan mielenkiintoista. Vastauksessaan informantti esittää, että *tylsän* kirjan lukeminen *voi tuntua hitaalta*. Vaikutelmaverbi *tuntua* luonnehtii lukemiseen liittyviä tuntemuksia: hitaasti etenevä kirja ei herätä mielenkiintoa (VISK 2008 § 488). Lukuliikkeen kansallisen lukutaitostrategian nuorten kuulemisessa nousi esille se, että nuoret eivät löydä mieleistä ja kiinnostavaa luettavaa, vaikka lukeminen kiinnostaisikin. Yhteisöllisiä lukemisen tapoja ja monipuolista lukemista muuallakin kuin äidinkielen oppitunneilla toivotaan. Tällöin lukemisen pariin päästään omien mielenkiinnonkohteiden kautta, eikä lukeminen ole aina klassikoihin tutustumista. Jos lukeminen tuotaisiin arkeen vahvasti, se ei näyttäytyisi nuorten mukaan haasteena tai tehtävänä, vaan ennemminkin osana elämää. (Lukukeskus 2021.)

Lukemisaktiivisuuteen ja lukutaitoon vahvimmin vaikuttaa lukukielteisyys. Mitä kielteisemmin lukemiseen suhtaudutaan tai osoitetaan lukemiseen keskittymisen olevan vaikeaa, sitä heikommin menestytään PISA-arvioinneissa. (Leino & Nissinen 2018: 12.) Useilla lukivaikeudesta kärsivillä koulumotivaatio alkaa heikentyä jo alakoulussa (Leinonen 2002: 24). Heikko lukutaito voi myös hävettää (Malin, Sulkunen & Laine 2013: 85). Aineistoni informantit eivät kuitenkaan tuo esille häpeän tunteita vastauksissaan. Sen sijaan vastauksissa keskitytään luetun ymmärtämiseen ja lukemisen vaikeuteen omien kokemusten kautta.

5.2.3. Velvollisuusdiskurssi

Velvollisuusdiskurssia aktivoi viisi vastausta, joissa lukemisen ajatellaan olevan kaikkien velvollisuus. Informantit liittävät velvollisuuden lukea osaksi yleissivistystä, sillä he kokevat lukemisella olevan vaikutusta esimerkiksi oppimistuloksiin ja sitä kautta menestymiseen. Diskurssia aktivoivat väittämät ovat *Lukeminen on ajanhukkaa*, *Kirjojen lukeminen on vaikeaa ja hidasta* sekä *Kirjojen lukeminen kartuttaa sanavarastoa*. Diskurssi on lukumäärältään kaikista diskursseista pienin, mutta se on kuitenkin selkeästi muista diskursseista erillinen kokonaisuus.

Velvollisuus tarkoittaa jotain, mitä pitää tehdä säädösten, aseman, sitoumuksen tai omatunnon vuoksi (KS 2020 s.v. *velvollisuus*). Ihmisiä voidaan myös velvoittaa tekemään asioita, jolloin heidän odotetaan toimivan jollain tavalla. Velvollisuusdiskurssia aktivoivat kielenpiirteet aineistoesimerkeissä on koottu taulukkoon 4. Velvollisuus ilmenee aineistossa etenkin modaaliverbien kautta. Niitä ovat aineistossani esimerkiksi *pitää*, *saada* ja *kannattaa*. Modaalisilla kielenaineiksilla ilmaistaan asian varmuutta, välttämättömyyttä, mahdollisuutta, todennäköisyyttä ja velvollisuutta (VISK 2008 § 1551). Diskurssia aktivoivat Kangasniemen (1992: 292) väitöskirjassaan tekemän luokittelun mukaisesti modaaliverbit *pitää*, *saada*, *tarvita*, *täytyä* ja *tulla*. Kangasniemi on nimennyt väitöskirjassaan 14 erilaista modaaliverbiä, joista edellä mainitut esiintyvät aineistossani. Näiden lisäksi diskurssia aktivoi lievempää velvollisuutta ilmaiseva verbi *kannattaa*, jota Kangasniemi ei määrittele modaaliseksi, mutta esimerkiksi Virtuaalinen Iso suomen kielioppi (2008 § 1551) määrittelee. Myös Liimatan aineistossa (2013: 31–32) esiintyy vastaavanlainen velvollisuutta koskeva käsitys lukutaidosta ja luetun ymmärtämisestä, ja hänkin on nimennyt diskurssin velvollisuusdiskurssiksi. Liimatan aineistossa velvollisuusdiskurssia aktivoivat modaaliverbit, samoin kuin omassa aineistossani.

TAULUKKO 4. Velvollisuusdiskurssia aktivoivat kielenpiirteet.

Kielen osa-alueet	Kielenpiirteet	Kielenaineikset
Sanasto	Verbit	<i>kannattaa, kannattaisi, pitäisi, saisi, tarvitsevat, tulisi lukea, tulisi säilyä, täytyy tehdä</i>
	Substantiivit	<i>ihmisten</i>
	Adjektiivit	<i>huolestuttavaa</i>
	Pronominit	<i>jokaisen, jonkun, kaikki</i>
	Modaaliverbit	<i>kannattaa, pitäisi, saisi, tarvitsevat, tulisi, täytyy</i>
Kielioppi	Konditionaali	<i>kannattaisi, pitäisi, tulisi lukea, tulisi säilyä</i>

Olen nimennyt diskurssin velvollisuusdiskurssiksi, sillä ajattelen velvollisuuden sisältävän mahdollisuuden ja välttämättömyyden aspektit. Jotta jotakin voidaan velvoittaa, sen

on oltava ensin mahdollista. Samoin välttämättömyys vaatii velvoittamista. Vaikka informantit käyttävät vastauksissaan useita välttämättömyyttä ilmaisevia verbejä, vastauksissa usein esiintyvä konditionaalimuoto antaa ymmärtää kyseessä olevan pyrkimys, joka ei kuitenkaan aina toteudu (VISK 2008 § 1592). Välttämättömyys diskurssin niminä määrittäisi mielestäni liian vahvasti diskurssin sisältöä ja piirteitä.

Velvollisuusdiskurssia aktivoivissa vastauksissa esiintyy aineistossani kaksi toiminnan välttämättömyyden astetta: arkijärkeen perustuva ja sillä selittyvä praktinen välttämättömyys esimerkeissä (25) ja (26) sekä yhteisön normeihin pohjautuva deonttinen velvoite esimerkeissä (27), (28) ja (29) (VISK 2008 § 1554, 1555). Auktoriteettien ja normien pohjalta arkijärkeen perustuva praktinen päättely tulee esille esimerkkien (25) ja (26) kautta, joissa informantit viittaavat *kannattaa*-verbillä velvollisuuteen.

(25) *d. Lapsille **kannattaa** lukea, kun he ovat pieniä.* (H74N66)

(26) *[c] Lukeminen on mielestäni vaikeaa ja hidasta. Se saattaa kuitenkin johtua huonosta lähinäöstäni, joka vaikeuttaa lukemista. Lukeminen **kannattaisi**, koska se auttaisi luultavasti myös ylioppilaskirjoituksissa (kaksoistutkinto).* (S02N72)

Verbillä *kannattaa* ilmaistaan, että jotain tulee tehdä, koska se on tekijälle hyödyllistä ja sen avulla päästään tiettyyn lopputulokseen (VISK 2008 § 1555). Esimerkissä (25) informantti tuo esille pienille lapsille lukemisen kannattavuuden. Vastauksessaan informantti tukeutuu arkijärkeen ja aiemmin hankittuihin tietoihin lapselle lukemisen merkityksistä. Informantti ei perustele vastauksessaan, miksi pienille lapsille kannattaa lukea, mutta havainto on yhdensuuntainen tutkimustulosten kanssa. Esimerkiksi Aerila ja Kauppinen (2019) sekä Heikkilä-Halttunen (2015) viittaavat lapselle lukemisen hyötyihin.

Esimerkissä (26) informantti esittää, että lukemisen vaikeuksista huolimatta lukeminen edistänee ylioppilaskirjoituksissa menestymistä. Suomessa arvostetaan koulumenestystä ja etenkin ylioppilaskirjoitusten arvosanoja, sillä suuri osa korkeakoulujen opiskelupaikoista täytetään todistusvalinnan perusteella (OKM 2017). Ylioppilastutkinnosta ja sen suorittamisesta määrätään Suomessa lailla ja asetuksilla, joten sitä voi pitää auktoriteetin asemassa. Myös esimerkissä (27) informantti tukeutuu koulutuksen arvostamiseen ja liittää laajan sanavaraston hallitsemisen yleissivistykseen.

- (27) *13d. On totta. Jokaisen pitäisi lukea joskus kirjoja että saisi laajan sanavaraston ja sivussa yleissiviistyykin* (S01N67)

Sanavaraston kerryttäminen ja yleissivistyksen hankkiminen liitetään kaikkien velvollisuudeksi esimerkissä (27) universaalilla kvanttoripronominilla *jokaisen* ja konditionaali-ilmauksella *pitäisi*. Kvanttoripronominilla *jokaisen* informantti yleistää sanotun pätevän kaikkiin ihmisiin. Asiaa kuitenkin tarkastellaan yksittäisen joukon jäsenen kannalta, mistä kertovat yksikössä oleva nesessiiviverbi *pitäisi* sekä pronomini *jokaisen*. (VISK 2008 § 752.) Verbi *pitää* on merkitykseltään velvollisuutta ilmaiseva, ja siihen sisältyy puhujan tahto tai puheyhteisön normeja ilmaiseva velvollisuus (KS 2020 s.v. *pitää*; VISK 2008 § 457). Konditionaalimuotoinen verbi ilmaisee todennäköisyyttä, jonka informantti on päättellyt aiemmin saamiensa tietojen perusteella (VISK 2008 § 1575). Informantti siis päättelee kirjojen lukemisen laajentavan sanavarastoa. Koulutusta pidetään merkityksellisenä, ja vastauksen takana lienee ajatus hyvän lukutaidon arvostuksesta⁶. Puutteet lukutaidossa puolestaan hankaloittavat opiskelua ja työuran rakentamista, sillä lukutaito on vahvasti osa jokapäiväistä elämää. Sujuva lukutaito mahdollistaa vattoman arjen tietoyhteiskunnassa sekä avaa ovet vaikuttamiseen ja osallistumiseen. (Linnakylä 2000: 109.) Ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopettajat pitävät hyvää luetun ymmärtämisen taitoa tärkeänä ammatillista perustutkintoa suorittaville opiskelijoille, sillä työelämässä täytyy ymmärtää ammattialaan liittyviä tekstejä (Hannula 2011: 45–47). Hyvän lukutaidon puolesta puhutaan myös esimerkissä (28).

- (28) [c] *Jos kirjojen lukeminen on jonkun mielestä vaikeaa ja hidasta, sitä täytyy tehdä enemmän ja harjoitella. Kirjojen lukutaidon tulisi säilyä ja ihmisten tulisi lukea enemmän. Nykyään kaikki lukeminen tapahtuu puhelimen tai tietokoneiden ääressä ja se on huolestuttavaa.* (S01N68)

Informantti ilmaisee esimerkissä (28) lukutaidon olevan välttämätön taito ja kirjoittautuu siten velvollisuusdiskurssiin. Velvollisuutta lukea perustellaan esimerkissä ihmisten vähentyneellä lukemisella. Nesessiivisillä modaaliverbeillä *täytyä* ja *tulla* ilmaistaan vahvasti välttämättömyyttä ja velvoitteita. Verbissä *tulisi* esiintyvä konditionaalimuoto toisaalta antaa ymmärtää kyseessä olevan pyrkimys, joka ei kuitenkaan aina toteudu. (VISK 2008 § 1562, 1592.) Informantti ei ehkä halua tuoda tietoa esiin täysin varmana,

⁶ Parko (2012) kertoo Kotimaisten kielten keskuksen Kotus-blogissa, että sanavarastoa pidetään yleissivistyksen merkinä.

minkä vuoksi velvollisuuden asettamista on pyritty lieventämään ehdollisuuden ilmauksella. Toisaalta velvollisuuden puolesta puhuu myös adjektiivi *huolestuttava*, jolla ilmaistaan levottomuutta, surua ja jopa ahdistusta (KS 2020 s.v. *huoli*). Huoli ilmenee siinä, että lukeminen ei tapahdu kirjan, vaan jonkin laitteen äärellä⁷.

Informantit aineistossani liittävät yllä olevissa esimerkeissä (27) ja (28) ajatukset hyvän lukutaidon ja kattavan sanavaraston hankkimisesta koskemaan jokaista pronomineilla *jokaisen* ja *jonkun*. Tämä näkökulma on nähtävissä myös esimerkissä (29), jossa informantti kertoo *kaikkien* tarvitsevan lukutaitoa.

(29) *a) lukeminen ei ole ajanhukkaa koska **kaikki tarvitsevat** lukutaitoa ja lukemalla sanavarasto kehittyy (H03N64)*

Välttämättömyyden ulottaminen *kaikkiin* verbillä *tarvitsevat* ei jätä ketään ulkopuolelle. Ei siis ole sellaista, johon sanottu ei päde. (VISK 2008 § 750.) Keskeistä velvollisuusdiskurssia aktivoiville lausumille onkin se, että ne ulottuvat koskemaan useita ihmisiä yleisellä tasolla. Velvollisuuden ulottaminen kaikkiin ihmisiin näkyy selvästi aineistossani, kuten myös Liimatan (2013: 54) aineistossa, jossa informantit myös kommentoivat lukutaitoa edellä mainituilla tavoilla. Toisin on esimerkiksi aineistossani aktivoituvassa vaikeusdiskurssissa, jossa huomion kohteena on informantin oma henkilökohtainen suhtautuminen lukemiseen.

5.3. Ajanvietetdiskurssi

Ajanvietetdiskurssi aktivoituu aineistossani 37 vastauksessa, joissa lukemista lähestytään etenkin vapaa-ajan näkökulmasta. Aineistossani aktivoituvista diskursseista juuri ajanvietetdiskurssissa on nähtävissä suurimmat mielipide-erot lukemisesta. Ajanvietetdiskurssia aktivoivissa vastauksissa informantit kertovat lukemisen olevan *rentouttavaa* ja *yksinkertaisesti parasta* mutta toisaalta myös *ajanhukkaa* ja *hyödytöntä*. Diskurssin suurista vastakkaisuuksista johtuen olen jakanut ajanvietetdiskurssin kahteen alaryhmään:

⁷ Salusjärven mukaan ei kuitenkaan ole väliä sillä, mistä tai miten lukee, kunhan lukee, koska ovet aktiivisen lukemisen maailmaan avautuvat vain lukemalla. Tämä pätee etenkin niihin, jotka eivät lue ollenkaan. (Miettinen 2020.)

käyttödiskurssiin ja rentoutumisdiskurssiin. Käyttödiskurssia aktivoi 26 vastausta ja rentoutumisdiskurssia 11.

Käyttödiskurssia aktivoivat vastaukset sisältävät kuvauksia tilanteista, joissa informantit kertovat omasta suhtautumisestaan kirjoihin ja vapaa-ajan lukemiseen. Huomion kohteeksi nousee ajankäytön jakaminen kirjan lukemisen ja elokuvien ja sarjojen katselun kesken. Diskurssissa lukemista lähestytään muun muassa tottumusten ja erilaisten informantteille ominaisten toimintatapojen kautta. Käyttödiskurssia aktivoivissa vastauksissa tuodaan esille myös kirjan arvostus esineenä sekä käyttökokemuksena. Rentoutumisdiskurssissa puolestaan lukeminen esitetään pääasiassa rentouttavana toimintana. Siinä lukemista kommentoidaan tekona ja taitona, joka voi rentouttaa tai ei rentouta.

5.3.1. Käyttödiskurssi

Käyttödiskurssi aktivoituu aineistossani 26 perustelussa. Käyttödiskurssia aktivoivat vastaukset, joissa lukemisesta puhutaan vapaa-ajan näkökulmasta. Diskurssissa lukemista peilataan omiin tottumuksiin ja arvoihin. Käyttödiskurssia aktivoivat seuraavat kyselylomakkeessa esittämäni väittämät: *Lukeminen on ajanhukkaa, Kirjojen lukeminen on vaikeaa ja hidasta, Kirja on vanhentunut käyttöliittymä, Kirja on parempi kuin sarja tai elokuva ja Äänikirjan kuunteleminen parantaa lukutaitoa.*

Vastauksissa on paljon variaatiota sen suhteen, pidetäänkö lukemista arvostettuna harrastuksena vai hyödyttömänä toimintana. Informantit kertovat vastauksissaan, millä tavalla he ovat tottuneet käyttämään kirjoja vapaa-ajalla, opintojen ulkopuolella. Yhteistä kaikille käyttödiskurssia aktivoiville vastauksille on lukemisen suhteuttaminen ajankäyttöön ja tottumuksiin. Käyttödiskurssia aktivoivat pääasiassa adjektiivit, joilla kuvataan lukemisen ja lukutaidon olevan *arvokasta, tarpeellista* ja *monipuolista*. Toisaalta lukemiseen suhtaudutaan myös niin, että sitä pidetään *ylimääräisenä*. Kielenpiirteet, jotka aktivoivat käyttödiskurssia, olen esitellyt taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Käyttödiskurssia aktivoivat kielenpiirteet.

Kielen osa-alueet	Kielenpiirteet	Kielenaineokset
Sanasto	Verbit	<i>antaa, ei jaksa lukea, eikä ole aikaa lukea, en kerkeä lukemaan, lukea, maadoittaa, tekisi, tulee luettua, voisi lukea</i>
	Substantiivit	<i>ajankäytölle, esine, kirja, lukeminen, pakoreitti, sijasta, tarjolla, tapoja, suoratoistopalveluita</i>
	Adjektiivit	<i>aikaa vievää, arvokas, hyödyllistä, kehittävä, kivempi, mitään ylimääräistä, monipuolinen, tarpeellinen, tarvittava, typerä, tylsää, vanhentuneen</i>
	Pronominit	<i>muu, itse</i>
	Adverbit	<i>hyvin vähän, paljon mieluummin</i>
	Konjunktio	<i>vaikka</i>
	Postpositio	<i>kavereiden kanssa</i>
Kielioppi	Partikkeli	<i>jotain</i>
	Konditionaali	<i>tekisi(n), voisi lukea</i>
	Komparatiivi	<i>kivempi, paljon mieluummin</i>

Vastauksissa näkyy karkeasti jaettuna kaksi ryhmää: kirjaa arvossa pitävät ja ne, jotka ajattelevat lukemisen olevan turhanpäiväistä. Jokisen ja muiden (2016: 49) mukaan samalla diskurssilla voi olla näkökulmasta riippuen kielteisiä tai myönteisiä ilmentymiä, jotka saattavat olla ristiriidassakin keskenään. Käyttödiskurssia aktivoivissa vastauksissa informantit kommentoivat lukemista esimerkiksi siten, että *ei se [lukeminen] ole asia mitä ensimmäisenä tekisin jos on tylsää*. Lukemisen kerrotaan olevan muun muassa *aikaa vievää*, minkä vuoksi lukemisen sijasta tehdään *jotain hyödyllistä*.

Perinteisen kirjan puolustaminen aineistossani keskeistä. Kirjan arvostus näkyy informanttien perusteluissa juuri paperisen kirjan ensisijaisuutena: kirjaa arvostetaan esinee-

nä. Näin tehdään esimerkissä (30), jossa kirjan kunnioitus tuodaan esille adjektiivilla *arvokas*.

- (30) *e) Sekä sähköisillä että perinteisellä kirjalla paikkansa. Kirja **esineenä** itsessään **arvokas**. (S75N1)*

Kirjan ja lukemisharrastuksen arvostus tuodaan aineistossani käyttökokemusten kautta vahvasti esille. Adjektiivilla *arvokas* informantti kertoo kirjan olevan kunnioitettava esine (KS 2020 s.v. *arvokas*). Tämä viittaa kirjan käyttöarvoon esineenä: kun kirjan hankkii itselleen, sen saa varauksetta käyttöönsä. Kirjaa voi käyttää moniin tarkoituksiin ja sen voi lopulta myös myydä eteenpäin. Kirjoja pidetään usein myös kauniina esineinä. Kirjan materiaalisuus voi myös vaikuttaa siihen, millaisena teos koetaan. Usein materiaalin on tarkoitus tuoda teos näkyväksi, luettavaksi kokonaisuudeksi. Esimerkiksi äänikirjassa tekstiä ei näe itse, toisin kuin paperisessa painetussa kirjassa, jossa keskiöön nousee se, millainen kirja on esineenä.

Herkmanin ja Vainikan (2012a: 88–89) aineistosta ilmenee keskeisenä havaintona kirjan tunteenomainen puolustus. Aineiston nuoret informantit pitävät kirjaa hyvänä käyttöliittymänä, jota on miellyttävä lukea ja käsitellä. Kirjan puolesta puhuu myös kirjan luonne käyttöesineenä, ei vain lukemiseen tarkoitettuna välineenä. Uudet lukemisen tavat, kuten äänikirjan kuunteleminen, eivät aineistoni informanttien mukaan kuitenkaan heikennä kirjan asemaa, toisin kuin Herkmanin ja Vainikan aineistosta tulee esille. Painetun kirjan arvoa perustellaan aineistossani sen esinearvon lisäksi kirjan monipuolisuudella esimerkissä (31) ja luettavuudella esimerkissä (32).

- (31) *e) Väite on niin typerä, ikään kuin se, että tarjolla on **muitakin tapoja "lukea"** ja ylipäätään **ajankäytölle, tekisi kirjasta vanhentuneen**. Mikään muu tapaa ei ole yhtä **monipuolinen ja kehittävä** kuin painetun kirjan lukeminen, mutta rinnalle ja tueksi eri tilanteisiin sopii toki muutakin. (MU83N13)*
- (32) *e) **Vaikka en kerkeä lukemaan** joka viikko enkä välttämättä joka kuukausikaan kirjoja, mielestäni se ei ole silti vanhentunut käyttöliittymä. **Kivempi on lukea kirjasta** entäkuin esimerkiksi puhelimen näytöltä kirjaa. (S02N6)*

Kirjan arvokkuus sekä perinteisen kirjan paremmuus verrattuna muihin lukemisen tapoihin tuodaan esille edellä olevassa esimerkissä (31) vertailukonjunktioilla *kuin* sekä erilaisuutta merkitsevällä vertailusanalla *muu* (VISK 2008 § 1172). Pronomini *muu* viittaa ääni- ja e-kirjojen kuuluvan samaan käsittepiiriin perinteisen kirjan kanssa kuitenkin

erottaen sähköiset kirjat erilaiseksi ryhmäksi perinteisestä kirjasta (KS 2020 s.v. *muu*). Informanttien mukaan ääni- ja e-kirjat eivät ole yhtä *kehittäviä* ja *kivoja* kuin perinteinen kirja. Tämä mukailee Kankaan (2018: 43–44) tutkimusta, jossa nuoret kertovat painettujen kirjojen lukemisen olevan *kivempaa* ja *mukavampaa* kuin nettitekstien.

Esimerkissä (31) asennetta ja jopa kriittistä suhtautumista muihin lukemisen tapoihin esittävät lainausmerkit verbin *lukea* ympärillä (VISK 2008 § 1460). Lainausmerkit asettavat muut lukemisen tavat eriarvoiseen asemaan suhteessa perinteiseen paperiseen kirjaan. Lisäksi informantti kertoo, etteivät muut tavat viettää aikaa poista kirjan arvoa. Esimerkissä arvostus kirjaa kohtaan tuodaan esille myös kertomalla kyselylomakkeessa esittämäni väitteen olevan *typerä*. Typerä tarkoittaa älytöntä, järkeä vailla olevaa (KS 2020 s.v. *typerä, järjetön*). Affektiivisella adjektiivilla *typerä* informantti osoittaa olevansa vahvasti eri mieltä esitetyn väitteen kanssa (VISK 2008 § 1714).

Esimerkissä (32) kieltoverbiin liittynyt konjunktio *vaikka* merkitsee 'siitä huolimatta, siinäkin tapauksessa' (KS 2020 s.v. *vaikka*). Konjunktioilla ilmaistaan lukemisen ja kirjan arvostuksen ja vähäisen lukemisen yhteensopimattomuus (VISK 2008 § 1139). Informantti ei pidä kirjaa kuitenkaan vanhentuneena käyttöliittymänä, vaan ilmaisee arvostavansa lukemista ja kirjoja. Samoin Herkmanin ja Vainikan tutkimuksessa (2012a: 76) tulee esille kirjan arvostus nuorten vapaa-ajan viihdykkeenä. Suuri osa Herkmanin ja Vainikan aineiston nuorista kuitenkin valitti ajan puutetta, niin kuin omassa aineistosanikin. Opiskelu ja siihen liittyvät kirjat vievät useimpien mielestä aikaa kaunokirjallisuuden lukemiselta (ks. esimerkki 36). Lisäksi muut mediat vievät aikaa perinteisen kirjan lukemiselta (Herkman & Vainikka 2012a: 67). Kankaan (2018: 44) aineistossa perinteisen paperisen kirjan puolesta puhutaan toisaalta silloin, kun painettu aineisto koetaan luotettavampana ja pysyvämpänä kuin internetistä saatavilla oleva tieto.

Paperista kirjaa verrataan muihin lukemisen tapoihin myös esimerkissä (32). Tunnetta ilmaistaan esimerkissä ilmauksella *kivempi lukea*, jossa mielenkiintoinen on komparatiivimuoto *-mpi*. Komparatiivilla kerrotaan lukemisen mukavuuden eri asteista ja suhteellisuudesta. Paperisen kirjan lukeminen ei välttämättä tee kirjan lukemista ehdottomalla tavalla kivaksi, mutta se on kuitenkin mukavampaa kuin näytöltä lukeminen (VISK 2008 § 300, 633). Informantti esittää kirjan lukemisen mielekkäämmäksi toiminnaksi kuin näyttöpäätteeltä lukemisen, mutta ei kuitenkaan sulje pois erilaisia luke-

misen tapoja. Painetun kirjan tuttuus saattaa vaikuttaa kirjan käyttökokemukseen, jolloin e- ja äänikirjat saavat vastauksissa perinteistä kirjaa täydentävän roolin. Useissa lukemista koskevissa tutkimuksissa informantit nostavat esiin kirjan tuoksun ja paperin tai kirjan kansien tunnun, kun puhutaan kirjasta arvostettuna esineenä (Herkman & Vainikka 2012a; Kangas 2018; Kajander 2020). Aineistossani ei kuitenkaan nouse lainkaan esiin tällaisia kokemuksia kirjan käytöstä.

Vertailua kirjojen ja muiden medioiden välillä tapahtuu esimerkeissä (33) ja (34), joissa nykyistä median värittämää maailmaa verrataan aiempaan. Esimerkissä (33) informantti esittää lukemisen olevan tarpeellista. Esimerkin (34) informantti puolestaan kertoo toteavasti suoratoistopalvelujen lisääntymisen vähentäneen kirjan lukemista.

- (33) *e) Nykymaailmassa kun jatkuvasti tulvii informaatiota netistä, tvstä, puhelimesta ja muista medialaitteista, on **tarpeellista maadoittaa itsensä** rauhalliseen paikkaan ja ottaa kirja käteen. Se antaa **tarvittavan pakoreitin** sellaiseen maailmaan, mikä itseä eniten miellyttää (esim. fantasiakirjat).* (S80N16)
- (34) *f.) nykyään **tulee hyvin vähän luettua kirjoja** koska on niin paljon tullut suoratoisto palveluita mistä tulee katsottua ohjelmia ja sarjoja* (S02N7)

Kirjan lukemisesta kerrotaan esimerkissä (33) maadoittamisen tarpeen kautta. Maadoittaa tarkoittaa kirjaimellisesti sähkön johtamista maahan (KS 2020 s.v. *maadoittaa*). Sähkötermeistä puhuessa maadoituksen avulla suojaudutaan sähköiskuilta tai muilta sähköön liittyviltä häiriöiltä. Kuvainnollisessa merkityksessä sähköstä puhuessa sanalla tarkoitetaan jännitystä ja levottomuutta. (KS 2020 s.v. *sähkö*.) Kirjan lukeminen maadoittamistarkoituksessa siis merkitsee rauhoittumista ja asettumista: jännitteiden purkamista yltäkylläisen informaation keskellä.

Medialaitteista tulevaa informaatiota on informantin mukaan syytä paeta itseä miellyttävään maailmaan. Fantasiakirjat antavat informantille pakoreitin rauhalliseen paikkaan. Pakeneminen tarkoittaa tilanteesta poistumista epämiellyttävän seikan uhatessa (KS 2020 s.v. *paeta*). Juuri lukemista pidetään hyvänä vastapainona nopeaa viestintää korostavaan elämään, sillä kirjallisuus pakottaa pysähtymään ja syventymään tarinan ääreen. Pitkäaikaista muistin käyttöä ja tarinan hallitsemista vaativa lukeminen kehittää keskittymiskykyä ja myös lieventää stressiä. (Lukukeskus 2020.) Kirjallisuuden kautta saatu pääsy rauhalliseen tilaan siis helpottaa jännitteitä.

Lukemisen määrään ja siihen käytettyyn aikaan vaikuttavat vahvasti myös tottumukset. Ajankäytöstä puhutaan esimerkissä (34), jossa informantti kertoo geneerisellä 3. persoonalla *tulee luettua* lukemisen tavoista ja tottumuksista. Rakenteella ilmaistaan oma-kohtaisuutta niin, ettei vähäinen lukeminen ole aivan täysin informantin suunnitelman mukaista tai tarkoituksellista. (VISK 2008 § 1342.) Lukemisen vähäistä määrää informantti perustelee suoratoistopalvelujen merkittävällä volyymilla. Suoratoistopalvelujen voi suorastaan nähdä kilpailevan kuluttajien ajankäytöstä houkuttelemalla asiakkaita ilmaisilla kokeilujaksoilla ja mutkattomilla käyttöliittymillä⁸.

Eroja rentoutumistapojen välillä selittävät vahvasti tottumukset. Toiset rentoutuvat juuri lukemalla omassa rauhassa, kun taas toiset haluavat katsella elokuvia tai sarjoja rentoutuakseen. Monet kuitenkin näkevät etenkin televisio-ohjelmien ja elokuvien vievän aikaa lukemiselta (Lukukeskus 2020). Kirjan parissa viihtymiseen liittyy myös sosiaalinen puoli: elokuvia ja sarjoja voi katsoa yhdessä *kavereiden kanssa*, kuten esimerkissä (35) kerrotaan. Sen sijaan kirjan lukeminen on usein itsenäistä, hiljaista toimintaa.

(35) *f) Elokuvat ja sarjat ovat parempia, koska niitä voi katsoa **kavereitten kanssa** ja elokuvia on paljon mukavampaa katsoa, kuin lukea kirjaa.* (L02M2)

Mukana olemista merkitsevällä postpositiorakenteella *kavereitten kanssa* esimerkissä (35) ilmaistaan elokuvien ja sarjojen katselun sosiaalista ulottuvuutta (VISK 2008 § 863). Välitön sosiaalisuus kannustaa keskustelemaan nähdystä, jolloin nähdystä voi myös avautua uusia näkökulmia. Vaikka televisio välineenä korostaa nonverbaalista viestintää ja visuaalisuutta, elokuvista ja sarjoista keskusteleminen on usein matalan kynnyksen jutustelua. Television on toisaalta sanottu tuhoavan vakavan keskustelun ohjelmien aikarajoitusten takia, kun taas painettu sana kiireettömyydessään suosii syvällisempää pohdiskelua. (Karvonen 2019: 93.) Henkilökohtaisena, ennemmin jopa yksityisenä kokemuksena pidetty lukeminen avautuukin sosiaaliseksi toiminnaksi pääasiassa kirjoista keskusteluna kasvotusten (Herkman & Vainikka 2012a: 109–110). Keskittymistä ja tarkkaavaisuuden kiinnittämistä vaativaa lukemista ei esitetä esimerkissä (36) ensisijaisena vapaa-ajan mielipuuhana.

⁸ Ks. esim. Nextory; Bookbeat; Storytel.

- (36) [f] *kirja on parempi kuin elokuva tai sarja. itelle helpompi katsoa ja kuunnella kuin lukea. koulussa luetaan niin paljon **ettei jaks**a enää **lukea mitään ylimääräistä** (pääkipu, ajan puute) (S03N3)*

Jaksaminen viittaa lukemisen yhteydessä siihen, että lukemista pidetään voimia ja ponnisteluja vaativana toimintana (KS 2020 s.v. *jaksaa*). Etenkin kielteisenä verbiin sisältyy modaalinen merkitys, jolla korostetaan asennetta lukemista kohtaan. Asennetta ilmaisee *jaksaa*-verbin objekti *mitään ylimääräistä*, mikä tulkitaan tarkoitteen ominaisuutta merkitseväksi. (VISK 2008 § 469.) Riittävyyttä ja intensiteettiä kieltohakuisesti ilmaisevalla pronominilla *mitään* ilmaistaan kiellon pätevän kaikkeen lukemiseen (VISK 2008 § 740). Lauseyhteydestä voidaan päätellä, että informantti kyllä lukee vapaa-ajallaan, mutta vain sellaisia tekstejä, joista hän kokee hyötyvänsä (KS 2020 s.v. *ylimääräinen*). Toisaalta sulkeissa esitetyt *ajan puute* ja *pääkipu* viittaavat oma-aloitteisen lukemisen vähäisyyteen.

Lukemisen arvostusta kuvataan aineistossani ajankäyttöön suhteutettuna myös esimerkeissä (37) ja (38), joissa lukemista kommentoidaan oman ajankäytön kautta. Informantit eivät pidä lukemista ajanhukkana, mutta eivät kuitenkaan harrasta lukemista aktiivisesti.

- (37) *A, lukeminen ei ole ajanhukkaa, mutta **ei se ole asia mitä ensimmäisenä tekisin jos on tylsää** (S01N5)*
 (38) *c) **Kirjoja voisi lukea** mutta en jaks keskittyä **eikä ole aikaa lukea**. (S73M12)*

Lukemista kommentoidaan yllä olevissa esimerkeissä vahvasti käyttötavan ja tottumusten kautta. Kielenkäytössä on odotuksenmukaisempaa puhua siitä, mitä on, verrattuna siihen, mitä ei ole (VISK 2008 § 1616). Odotuksenvastaisuutta ilmaistaan sekä esimerkeissä (37) että esimerkissä (38) *mutta*-lauseen avulla (VISK 2008 § 1103). *Ei*-alkuisella kieltolauseella myötäillään esimerkissä (37) väitettä *lukeminen ei ole ajanhukkaa*. Esimerkissä (38) informantti puolestaan ilmaisee kieltolauseella *eikä ole aikaa lukea* myös vahvaa kontrastoivaa asennoitumista lukemista kohtaan vastustaen edellä esittämänsä lausetta *kirjoja voisi lukea*. (VISK 2008 § 1095, 1387.) Vastauksissa siis annetaan ymmärtää esitettyjen asioiden paikkansapitävyyden olevan kyseenalainen. *Ei*-alkuisella lauseella toisaalta myös annetaan uutta tietoa lukemisen tavoista: informantit kertovat priorisoineensa muut vapaa-ajan toiminnot lukemisen edelle esimerkiksi silloin, kun on

tylsää (VISK 2008 § 1387). Esimerkkien takana kytee silti hienoinen arvostus kirjoja ja lukemista kohtaan. Tämä tuodaan esille esimerkissä (38) konditionaalilla, jolla ilmaistaan suunnitelmia, jotka ovat ajattelun tasolla olemassa, mutta eivät ole vielä toteutuneet (VISK 2008 § 1592). Konditionaalilla viitataan tilanteeseen, joka jossain toisessa tilanteessa olisi mahdollinen: esimerkissä (38) informantti siis voisi lukea, jos hänellä olisi enemmän vapaa-aikaa.

Negatiivissävytteistä suhtautumista lukemiseen kuvataan aineistossani esimerkissä (39). Esimerkissä ilmaistaan voimakas kannanotto, jolla lukeminen osoitetaan hyödyttömäksi sekä ajanhukaksi.

(39) [a] *Lukeminen on ajanhukkaa. Olen samaa mieltä, koska teen **lukemisen sijasta paljon mielummin jotain hyödyllistä**.* (L01M10)

Informantti korostaa lukemisen roolia ajanhukkana ilmaisemalla tekemisen mielekkyyden asteita. Substantiivilla *sijasta* esitetään lukemisen paikka arvo- tai paremmuusjärjestyksessä muita toimintoja alhaisemmaksi (KS 2020 s.v. *sija*). Lisäksi kvanttoriadverbilla *paljon* asetetaan ja erotetaan lukemisen paikka mielekkyyden arvoasteikolla muista tekemisistä (VISK 2008 § 638). Kiinteästi adjektiiviin *hyödyllinen* liittynyt partikkeli *jotain* ilmaisee määrittelemätöntä ja likimääräisyyttä (VISK 2008 § 855). Tällöin voi ajatella, että huomattavasti lukemista mielisempää puuhaa on helppo löytää. Partikkelilla esitetään kielteisävytteisillä lauseilla myös vähättelyä ja halveksuntaa puheena olevaa aihetta kohden (KS 2020 s.v. *jokin*). Ei siis ole väliä, mitä lukemisen sijasta tehtävä asia on, sillä se on joka tapauksessa lukemista hyödyllisempää ja mielisempää.

On syytä huomata, että lukemisen pitäminen ajanhukkana esiintyy aineistossani vain tämän yhden kerran. Täysin vastakkainen näkemys lukemisen hyödyllisyydestä aktivoituukin edellä esimerkissä (33). Edellä esitellyissä perusteluissa näkyy vahvasti ajatus lukemisesta arvokkaana asiana. Lisäksi informantit esittävät kirjan pysyvän arvossaan, vaikka uudenlaisia lukemisen tapoja syntyykin. Myös Kajanderin (2020: 71) lukemisasenteita koskevassa tutkimuksessa aikuisvastaajat kokivat lukemisen hyödyllisenä. Ainoastaan osa koululaisvastaajista ajatteli lukemisen olevan epämieluisaa ja yhdenentekevää ajanvietettä.

5.3.2. Rentoutumiskurssi

Rentoutumiskurssia aktivoi 11 vastausta, joissa lukeminen esitetään rentouttavana ja rauhoittavana toimintana. Rentoutuessaan ihminen vapautuu jännityksestä (KS 2020 s.v. *rentoutua*). Rentoutumiskurssia aktivoivat vastaukset ovat perusteluja väittämiin *Lukeminen on ajanhukkaa*, *Lukeminen on ihanan rentouttavaa*, *Kirjojen lukeminen on vaikeaa ja hidasta* ja *Äänikirjan kuunteleminen parantaa lukutaitoa*. Kuitenkin suurin osa perusteluista, jotka aktivoivat rentoutumiskurssia, ovat perusteluja kyselylomakkeessa esittämäni väitteeseen *Lukeminen on ihanan rentouttavaa*. Rentoutumiskurssia aktivoivat vastaukset perustellaan omien kokemusten ja erityisesti tunteiden kautta. Tunteita herättää informanteissa tekstin sisällön lisäksi lukeminen sellaisenaan – taitona ja tekona.

Rentoutumiskurssille on tyypillistä lukemisesta aiheutuvien tuntemusten kuvailu. Rentoutumiskurssia aktivoivat kielenpiirteet on esitelty taulukossa 6. Rentoutumiskurssi aktivoituu esimerkiksi, kun lukemisen kerrotaan olevan *rentouttavaa*. Myös rentoutumista ilmaisevat *uppoutuminen* ja *rauhottuminen* aktivoivat diskurssia. Lisäksi diskurssia aktivoivat kuvaukset tilanteista, jolloin rentoutuminen tapahtuu. Sisäisten rauhoittumisen tunteiden lisäksi lukemisen aiheuttamaa rentoutumista kuvataan mentaalisenä ja fyysisenä reaktiona. Tällaisia ovat esimerkiksi ilmaukset *ajantaju katoaa* ja *saa unen päästä kiinni*. Lukemiseen liittyvät tunteet ovat informanttien vastauksissa pääasiassa positiivisia. Toisaalta rentoutumiskurssia aktivoivat vaikeusdiskurssin kanssa rinnakkain lausumat, joissa kuvaillaan lukemisen vaikeutta juuri rentoutumisen näkökulmasta. Näissä vastauksissa kerrotaan, ettei lukeminen ole *todellakaan rentouttavaa*.

TAULUKKO 6. Rentoutumiskurssia aktivoivat kielenpiirteet.

Kielen osa-alueet	Kielenpiirteet	Kielenaineokset
Sanasto	Verbit	<i>en muista missä olen, katoaa, osaasi lukea, pääsee pois, rauhoittuu, rentoutua, saa unen päästä kiinni, tuntuu, tulee, uppoutua</i>
	Substantiivit	<i>ajantaju, hyvä mieli, keskittyminen omassa rauhassa, omista ajatuksista, parhain tapa, rauhoittuminen, uppoutuminen, vaivatta</i>
	Adjektiivit	<i>kiva, nopeampaa, raskasta, rauhallinen, (todella/ei todellakaan) rentouttavaa, vaikeaa, yksinkertaisesti parasta</i>
	Adverbit	<i>aina, kokonaan, täysin, yksin</i>
Kielioppi	Intensiteetti-ilmaukset	<i>ei todellakaan, todella</i>

Rentoutumiskurssissa lukeminen ajanvietteenä saa pääasiassa rentouttajan ja rauhoittajan roolin. Esimerkissä (40) lukeminen yhdistetään ajatukseen rauhoittumisesta.

- (40) [b] *Lukeminen on ihanan rentouttavaa. **Aina**, kun minä luen kirja **tuntuu rauhallinen** ja **tule hyvä mieli*** (S00N19)

Toistuvuuden adverbi *aina* ilmaisee rauhallisuuden vallitsevan kaikkina aikoina, kun kirjaa luetaan (VISK 2008 § 649). *Hyvä* on myönteisenä ja miellyttävänä pidetty asia (KS 2020 s.v. *hyvä*). Lukeminen siis aiheuttaa informantille mieluisia tuntemuksia. Mieluisat tuntemukset tekevät lukemisesta myös rentouttavaa. Lukokeskuksen (2020) teettämän tutkimuksen mukaan suomalaisia innostaa lukemaan erityisesti tiedon nälkä, halu nauttia kirjallisuudesta ja päästä irti arjesta. Esimerkeissä (41) ja (42) lukeminen esitetään juuri arkiympäristöstä erkaantumisen mahdollistavana toimintana.

- (41) *13b). Koska itselläni on vain vähän rauhallista omaa aikaa, lukeminen **yksin omassa rauhassa** voi olla **todella rentouttavaa***. (S88N20)

- (42) *B. Lukeminen on **todella rentouttavaa**. Jos on esim stressiä, alkaa lukemaan niin huomaa miten siinä **rauhottuu** pää sekä mieli. Ja illallakin on **kiva** lukea niin **saa hyvin unen pästä kiinni**.* (S73N18)

Etenkin iltaisin kirjan lukemisen koetaan rauhoittavan mieltä ja helpottavan nukahtamista. Tällöin kirja näyttäytyy välineenä, jonka avulla on mahdollista saavuttaa rauhallinen ja stressitön mieliala. Myös Kajander (2020: 131–132) on tehnyt tutkimuksessaan samanlaisen havainnon kirjan kytköksestä rauhoittumiseen ja konkreettisesti nukahtamiseen liittyvänä asiana. Kirjalle esineenä on ajan saatossa muodostunut erilaisia merkityksiä: kirja vahvistaa ajatuksia omasta rauhasta, hiljaisuudesta ja yksityisyydestä, kun se liitetään esimerkiksi nukkumaan menemiseen. Rentoutumiseen tarvitaan kuitenkin rauhallinen häiriintymätön tila, joka mahdollistaa levollisuuden ja mielen tyyntymisen (KS 2020 s.v. *rauha, rauhallinen*). Vahvistussanalla *todella* informantit korostavat lukemisen rentouttavaa vaikutusta (VISK 2008 § 664). Toisin kuin edellä esimerkissä (40) oma tila ei vielä kuitenkaan takaa täyttä rentoutumista. Mahdollisuutta ilmaisevalla modaaliverbillä *voi* informantti jättää esimerkissä (41) avoimeksi sen, tapahtuuko rentoutumista vai ei (VISK 2008 § 1562).

Ajatus lukemisesta rentouttajana näkyy etenkin esimerkeissä (43) ja (44), joissa informantit kertovat lukemiseen uppoutumisesta ja tarinaan eläytymisestä. Hyvä kirja tempaa lukijan mukaansa, jolloin käsitys ajan kulumisesta voi hämärtyä ja ajantaju kadota (KS 2020 s.v. *ajantaju*).

- (43) *b). Lukeminen on **yksinkertaisesti parasta**. Voin **uppoutua** juonen kulkuun **täysin**, enkä enää muista missä ja milloin olen.* (S03N22)
- (44) *b) Kiireisen arjen keskellä on **parhain tapa rentoutua** kirjaa lukemalla ja samalla **pääsee kauas pois omista ajatuksista** jos on hyvä kirja luettavana niin **ajantaju katoaa kokonaan**.* (S98N21)

Mentaaliset tunnetta ilmaisevat verbit *rauhottua* ja *rentoutua* ovat synonyymisia ja tarkoittavat molemmat rennommaksi ja rauhallisemmaksi tulemistä (KS 2020 s.v. *rentoutua, rauhoittua*; VISK 2008 § 445). Adjektiivilla *paras* ilmaistaan lukemisen olevan rentoutumiseen tarkoituksenmukaisin muoto. Kielitoimiston sanakirjassa *parhaan* määritellään tarkoittavan arvostetuinta. (KS 2020 s.v. *paras*.) Superlatiivilla *paras* ilmaistaan myös lukemisen paikka vertailuasteikon ääripäässä.

Informanttien vastauksissa tuodaan esille hyvän kirjan mukaansatempaavuus. Kirjaa lukemalla *ajantaju katoaa* ja samalla kirja avaa ovet muihin maailmoihin *kauas pois omista ajatuksista*. Rentoutumisen tasoja kuvataan informanttien vastauksissa adjektiivien lisäksi myös adverbeilla. Adverbit *kokonaan* ja *täysin* määrittävät täyteyden ehdotonta ääripäätä ja korostavat entisestään lukemisen roolia rentouttajana. Adverbeilla *täysin* ja *kokonaan* ilmaistaan lukemiseen uppoutumisen olevan kokonaisvaltaista, kautaltaan tapahtuvaa toimintaa. (KS 2020 s.v. *kokonaan*; VISK 2008 § 660.)

Kaikissa tapauksissa lukeminen ei kuitenkaan ole rentouttavaa, kuten esimerkeissä (45) ja (46) ilmaistaan. Lukemisen rentouttavuuteen vaikuttavat lukutaito sekä lukemiseen keskittymisen vaikeus.

- (45) *B) Lukeminen vois olla rentouttavaa, jos osaisi lukea vaivatta ja nopeampaa. Minun luku taito ei ole sellainen, joten kirjan luku on raskasta ja ei todellakaan rentouttavaa.* (S03N859)
- (46) *C) rauhoittuminen ja keskittyminen lukemiseen on vaikeaa. Kirjan täytyy olla todella todella mielenkiintoinen että sitä jaksaa lukea.* (S93N69)

Esimerkissä (45) informantti kertoo, ettei hänen lukutaitonsa ole riittävä siihen, että lukeminen olisi rentouttavaa. Lukeminen saattaa olla *raskasta*, kuten informantti esimerkissä (45) kertoo. Lukeminen koetaan hankalana myös esimerkissä (46), jossa informantti kertoo rauhoittumisen ja keskittyminen lukemiseen olevan vaikeaa. Vaikea tarkoittaa toimintaa, joka on työlästä, rasittavaa ja vaivalloista (KS 2020 s.v. *vaikea*). Keskittyminen ei aina ole helppoa, minkä vuoksi rauhoittumisenkaan ei välttämättä onnistu. Jos rauhoittuminen kirjan pariin ei onnistu, silloin lukeminen saattaa todella olla työlästä. Ponnisteluja vaativa tehtävä ei välttämättä ole rentouttavaa, sillä itse tekemiseen täytyy keskittyä. Kun toiminta sujuu itsestään, ilman sen kummempaa keskittymistä, tekeminen alkaa rentouttaa.

5.4. Mielikuvitusdiskurssi

Mielikuvitusdiskurssi aktivoituu aineistossani 21 kertaa. Mielikuvitusdiskurssia aktivoivat vastaukset ovat pääasiassa perusteluja väittämään *Kirja on parempi kuin elokuva tai*

sarja. Tämän lisäksi väittämien *Äänikirjan kuunteleminen parantaa lukutaitoa* sekä *Lukeminen on ihanan rentouttavaa* perustelut aktivoivat mielikuvitusdiskurssia.

Mielikuvitusdiskurssia aktivoivissa vastauksissa korostuu kyselylomakkeessa esittämäni väittämän mukaisesti kirjan ja elokuvan vertailu. Aineistossani kirjaa ja elokuvaa vertaillaan muun muassa kerronnan, eläytymisen, yksityiskohtien ja visuaalisuuden suhteen. Aineistoesimerkeissä esiintyvät mielikuvitusdiskurssia aktivoivat kielenpiirteet on koottu taulukkoon 7. Mielikuvitusdiskurssin aktivoitumiselle tyypillistä on käsitys, että kirjaa lukemalla pääsee *paremmin* syventymään juonen ja tarinan kulkuun kuin elokuvaa katsoessa. Diskurssia aktivoivatkin komparatiivimuotoiset adjektiivit, joilla luodaan kuvaa kirjojen ja elokuvien kerronnan eroista. Diskurssia aktivoivat myös esimerkiksi verbit *luoda*, *eläytyä* ja *kuvattiin*. Lisäksi kirjoista ja elokuvista puhuttaessa käytetään käsitteitä *hahmo*, *tarina*, *juoni* ja *tulkinta*, joilla rakennetaan elokuvaan ja kirjoihin liittyvää maailmaa. Diskurssia aktivoivissa lausumissa korostuu usein informantin *oma mielikuvitus*, jota kirjan lukeminen ruokkii, kun taas elokuvan katselussa mielikuvitusta ei juurikaan tarvitse käyttää.

TAULUKKO 7. Mielikuvitusdiskurssia aktivoivat kielenpiirteet.

Kielen osa-alueet	Kielenpiirteet	Kielenaineokset
Sanasto	Verbit	<i>ei pääse, eläytyä, huomaa, jätetään pois, kerrotaan, kuvattiin, laajenee, luoda, muodostama, pitää/saa käyttää, pystyy eläytymään, rakennan</i>
	Substantiivit	<i>asioita, hahmo, juoni, käsikirjoittajan, maailmaan, mielikuvitus, näkemys, näkymä, näkökulmista, päätelmä, tapahtumat, tarina, tulkinta</i>
	Adjektiivit	<i>eri, laimea, miellyttävämpää, näköiseen, oma, paljon tarkemmin, todentuntuisempi, valmiiksi</i>
	Adverbit	<i>enemmän, kattavammin, monesti, paremmin, yksityiskohtaisemmin</i>
Kielioppi	Komparatiivi	<i>enemmän, kattavammin, miellyttävämpää, paremmin, paljon tarkemmin, todentuntuisempi, yksityiskohtaisemmin</i>

Usein informantit kertovat kokemuksistaan ja mielipiteistään yleisellä tasolla. Näin tehdään hyvin samankaltaisissa esimerkeissä (47) ja (48), joissa informantit viittaavat nol-lapersoonalla kehen tahansa ihmiseen ja samalla myös itseensä. Vastauksissa informantit esittävät mielikuvituksen käytön kirjaa lukiessa samaistuttavana ja tyypillisenä (VISK 2008 § 1348).

- (47) *f) kirjassa ei aina pääse välttämättä niin lähelle tapahtumia. Mutta toisaalta kirjaa lukiessa saa käyttää omaa mielikuvitusta ja luoda tapahtumat oman näköiseen maailmaan.* (S02N28)
- (48) *F) Kirja on parempi kuin elokuva ja sarja. Kirjan lukiessa ainakin minä voin paremmin elävöityä tarinaan, kun pitää käyttää omaa mielikuvitusta ja luoda oma näkymä siitä minkälainen jokin tietty tilanne tai minkälainen joku hahmoista olisi tarinassa.* (S03N30)

Verbi *saa* esimerkissä (47) viittaa siihen, että kirjaa lukiessa on tilaisuus ja lupa käyttää omaa mielikuvitustaan (KS 2020 s.v. *saada*). Yleistävimmillään nollapersoonaa käytetään silloin, kun sillä kuvataan, miten ihminen voi käyttää asioita (VISK 2008 § 1348). Esimerkissä (48) mielikuvitusta vastaavasti *pitää käyttää*, eli siihen on jonkinasteinen velvollisuus. Toisaalta mielikuvituksen käyttö vaikuttaa niin, että tarinaan pystyy *eläytymään paremmin* kuin elokuvan katseluun. Komparatiivimuodolla *paremmin* tuodaan esille se, että eläytyminen kirjaan on voimakkaampaa kuin elokuvaan (VISK 2008 § 635). Tämä vaikutus voi syntyä esimerkiksi kirjan mielenkiintoisista tapahtumista tai samaistuttavista henkilöhahmoista. Eläytyessään kirjaan ihminen elää mukana kirjan maailmassa ja sen juonenkäänteissä (KS 2020 s.v. *eläytyä*)⁹.

Mielikuvitus tarkoittaa kykyä kuvitella ja kykyä tuottaa (todellisuutta vastaamattomia) mielikuvia aiempien kokemusten pohjalta (KS 2020 s.v. *mielikuvitus*). Mielikuvituksen roolia vastauksissa korostaa myös verbi *luoda*, joka merkitsee jonkin uuden saamista aikaan taiteellisen toiminnan avulla (KS 2020 s.v. *luoda*). Informanttien vastauksista käy selkeästi ilmi kirjojen arvostus sen vuoksi, että ne tarjoavat mahdollisuuden luovuudelle mielikuvituksen kautta. *Oman näköinen maailma* esimerkissä (47) viittaa erityiseen ja luonteenomaiseen mielikuvituksen tuotteeseen (KS 2020 s.v. *oma*). Myös substantiivi *näkymä* ja sen muodostaminen esimerkissä (48) osoittaa mielikuvituksen roolin olevan keskeinen osa kirjan lukemista. Elokuvissa vastaavaa omien mielikuvien luomista ei informanttien mukaan tapahdu, sillä niissä käsikirjoittaja on jo valmiiksi muodostanut tulkintansa alkuperäisestä teoksesta, kuten esimerkissä (49) kerrotaan.

- (49) *F) kirjoissa käsitellään juonta ja hahmoja yms. yksityiskohtaisemmin. Varsinkin erään sarjan kohdalla eräs hahmo kuvattiin fyysisten ominaisuuksiensa lisäksi luonteeltaan paljon tarkemmin ja kattavammin ja tuntui, että sarjassa hahmo jäi laimeaksi. Joskus elokuvasta/sarjasta oivaltaa jotain paremmin, kun ensin lukee kirjan. Sarja/elokuva on käsikirjoittajan yms. tulkinta alkuperäisestä teoksesta. Mieluiten rakennan omat tulkintani ja päätelmän ennen elokuvan katsomista. Joskus sarja/elokuva voi olla hyvä apu muistin virkistämiseksi, jos jatkaa sarjan lukemista ja edellisen osan päätöksestä on jo aikaa. Tällöin ehkä muistaa paremmin, mitä edellisessä osassa tapahtui. Pidän kuitenkin enemmän kirjoista.* (S99N39)

⁹ Etenkin kaunokirjallisuuden lukeminen eläytyen vaikuttaa myönteisesti aivotoimintaan, kertoo neurologi Markku Hyypä (2018). Hyypän mukaan kaunokirjallisuuden lukija ymmärtää paremmin omia ja toisten mielentiloja, koska lukeminen aktivoi ihmisen aivojen sosiaalista puolta. Tällöin aivot alkavat jäljittelemään todellisia ja kuviteltuja tapahtumia, mikä vaikuttaa mielikuvituksen kehittymiseen.

Esimerkissä (49) informantti vertailee elokuvia ja kirjoja toisiinsa käyttäen komparatiivimuotoisia adjektiiveja *yksityiskohtaisemmin, paljon tarkemmin, kattavammin ja paremmin*. Suhteellisia ominaisuuksia ilmaisevat adjektiivit edellä ovat asenneadjektiiveja, joilla kuvataan informantin henkilökohtaisia mielipiteitä ja käsityksiä kirjojen ja elokuvien eroista (VISK 2008 § 605). Esimerkissä vertailusuhde asioiden välille luodaan komparatiiveilla ja partitiivilausekkeella (VISK 2008 § 636). Vastauksessa informantti vertailee kirjoja ja elokuvia niiden kerronnan ja kuvailun syvällisyyden perusteella. Perusteellisuutta ilmaisevat adjektiivit korostavat sitä, että informantti arvostaa kirjojen seikkaperäistä kuvausta (KS 2020 s.v. *kattava, tarkka, yksityiskohtainen*). Kvanttoriadverbi *paljon* astemääritteenä ilmaisee, missä määrin vertailtavat eroavat puheena olevan ominaisuuden suhteen (VISK 2008 § 638).

Näin informantti ilmaisee kerronnan yksityiskohtaisuuden vaihtelevan elokuvien ja kirjojen välillä. Elokuvissa jätetään *tärkeitä yksityiskohtia* kertomatta, mikä aiheuttaa sen, että henkilöhahmo saattaa jäädä elokuvassa *laimeaksi*. Adjektiivi *laimea* tarkoittaa tehotonta ja latteaa, ja sillä ilmaistaan yleisvaikutelmaa (KS 2020 s.v. *laimea*; VISK 2008 § 613). Komparatiivimuodolla *paremmin* tuodaan esille se, että eläytyminen kirjaan on voimakkaampaa kuin elokuvaan (VISK 2008 § 635). Tämä vaikutus voi syntyä esimerkiksi kirjan mielenkiintoisista tapahtumista tai samaistuttavista henkilöhahmoista. Eläytyessään kirjaan ihminen elää mukana kirjan maailmassa ja sen juonenkäänteissä (KS 2020 s.v. *eläytyä*).

Toisaalta kirjojen pohjalta tehtyjen elokuvien katseleminen auttaa kokonaiskuvan rakentamista kirjassa kerrotun juonen lisäksi. Informantin mukaan elokuva ja kirja täydentävät toisiaan etenkin silloin, kun elokuva perustuu kirjaan. Kirjan pohjalta tehty elokuva saattaa myös nostaa eri asioita huomion kohteeksi kuin itse kirja. Tällöin elokuvan katelijan käsitys joistakin juonenkäänteistä tai henkilöistä karttuu. Näin kerrotaan esimerkiksi (50).

- (50) *f) Kirjaa lukiessa oma mielikuvitus pääsee toteutumaan kun taas elokuvassa näkemys on jo jonkun valmiiksi muodostama, niinpä luen ensin kirjan ja ehkä senjälkeen katson elokuvan, silloin huomaan asioita eri näkökulmista ja oma näkemyskin laajenee.* (S62N41)

Tuttu sanonta *kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa* liittyy keskeisesti informanttien ajatuksiin kirjan ja elokuvan eroista. Koska elokuvan visuaalinen puoli on rakennettu *valmiiksi*, mielikuvitusta elokuvan katseluun ei tarvita yhtä lailla kuin kirjojen lukemiseen. *Valmis* tarkoittaa lopulliseen tilaansa saatettua asiaa (KS 2020 s.v. *valmis*). Elokuvissa esitetään sellaisenaan esitettäväksi sopiva tarina, jonka muodostaminen kirjassa jää lukijan tehtäväksi. Samasta aiheesta kertovan kirjan lukeminen ja elokuvan katseleminen laajentavat informantin *näkemystä*. *Näkemys* on omakohtaiseen oivaltamiseen perustuva hahmotustapa (KS 2020 s.v. *näkemys*). Elokuvassa ohjaaja on saattanut keskittyä toiseen asiaan kuin kirjaa lukeva henkilö, jolloin huomio kiinnittyy useampaan asiaan kuin vain kirjaa lukiessa. Elokuva visuaalisuudessaan kuvailee tapahtumia ja henkilöitä ilman tarkkaakin sanallista kerrontaa, sillä näytöllä näkyviä tapahtumia ei tarvitse kuvailla tarkasti samoin kuin kirjoissa. Toisaalta elokuvan tiiviyydestä ja rajatusta pituudesta johtuen kirjojen pohjalta tehdyistä elokuvista joudutaan toisinaan jättämään jotain huomionarvoista pois. Esimerkissä (51) informantti kertoo näin tapahtuvan *monesti*.

- (51) [f] *kirjat on parempia kuin sarjat koska kirjoissa **kerrotaan enemmän ja yksityiskohtaisemmin** kuin elokuvissa. Elokuvista **jätetään monesti pois** tärkeitä yksityiskohtia tai asioita. Kirjoissa jää myös **oman mielikuvituksen** varaan joka asia joka on **miellyttävämpää** kuin nähdä ne suoraan elokuvana* (L01N31)

Aineistoni informantit arvostavat kirjoissa tarkkaa ja yksityiskohtaista kuvausta. Huomionarvoista on se, että *oman mielikuvituksen* avulla rakennetut tapahtumat ovat informantin mukaan *miellyttävämpiä* seurata kuin valkokankaalla esitetyn elokuvan katselu. *Miellyttävä* tarkoittaa mieltymystä herättävää asiaa, joka tilanteesta riippuen voi olla hauska, mukava tai vaikka viihtyisä (KS 2020 s.v. *miellyttävä*). Miellyttävyyden tunteeseen voi vaikuttaa se, että kirjaa lukiessa tapahtumiin pystyy itse vaikuttamaan mielikuvituksen kautta. Kajanderin (2020: 170) tutkielmassa tulee esille iäkkäämmän informantin ajatus kirjan lukemisesta miellyttävänä juuri siksi, että lukiessa voi luoda omassa mielikuvituksessaan kirjan hahmot ja tunnelman. Informantti kertoo, että äänikirjassa samaa mielikuvituksen käyttämisen mahdollisuutta ei synny, sillä vieraan lukijan ääni tai äänenpainot saattavat häiritä kirjan luomia mielikuvia. Sama vaikutus lienee myös elokuvilla, sillä niissä teos esitetään sellaisenaan suurelle yleisölle.

5.5. Tilannediskurssi

Tilannediskurssi aktivoituu aineistossani kahdeksan kertaa. Tilannediskurssia aktivoivat pääasiassa kyselylomakkeessa esittämäni väittämään *Kirja on parempi kuin elokuva tai sarja* saamani perustelut, mutta myös väittämään *Kirjojen lukeminen on vaikeaa ja hidaasta* annetut perustelut.

Tilannediskurssissa kommentoidaan lukemiseen ja kirjan tai elokuvan paremmuuteen liittyvää tilannekohtaisuutta yleisellä tasolla. Sitä aktivoivissa vastauksissa informantit kommentoivat kirjan ja elokuvan eroja esimerkiksi siten, että *on niin kovin tapauskohtaista, onko jokin kirja sarjaa/elokuvaa parempi ja toisin päin*. Diskurssia siis aktivoi esimerkiksi adjektiivi *tapauskohtainen*. Diskurssia aktivoivat myös tilannekohtaisuutta korostava adverbi *joskus* ja modaalinen verbiketju *voi olla*. Tilannediskurssia aktivoivat kielenpiirteet on esitetty taulukossa 8.

TAULUKKO 8. Tilannediskurssia aktivoivat kielenpiirteet.

Kielen osa-alueet	Kielenpiirteet	Kielenaineokset
Sanasto	Verbit	<i>ei, riippuu, täytyy olla, voi olla</i>
	Adjektiivit	<i>tapauskohtaista, vaikeaa</i>
	Adverbit	<i>joskus, toispäin, välttämättä</i>
Kielioppi	Modaaliverbit	<i>täytyy olla, voi olla</i>

Tilannediskurssi eroaa esimerkiksi mielikuvitusdiskurssista siinä, että mielikuvitusdiskurssissa diskurssiin kirjoittautuvat vastaukset keskittyvät usein yksityiskohtien vertailemiseen kirjojen ja elokuvien välillä. Keskeistä tilannediskurssia aktivoivissa vastauksissa on se, että vastauksissa esitetään tilanteesta riippuva ehto. Ehdon toteutuessa tilannekohtaisesti esimerkiksi lukeminen saattaa olla mukavaa tai elokuva parempi kuin kirja. Tilannediskurssi voisi olla myös osa ajanvietetä diskurssia. Olen kuitenkin erottanut tilannediskurssin omaksi diskurssikseen, sillä tilannediskurssia aktivoivissa vastauksissa ei oteta suoraan kantaa ajanviettopoihin.

Usein tilannediskurssissa ei kerrota, mikä tekisi kirjasta elokuvaa paremman tai toisin päin. Tilannediskurssi eroaakin muista aineistossani aktivoituvista diskursseista juuri

perustelujen vähäisyyden vuoksi. Esimerkissä (52) informantti esittääkin paremmuuden olevan *tapauskohtaista*.

- (52) *f) Väittämä jakaa varmasti mielipiteitä, itsekin jouduin hetken pohtimaan vastaustani ja vastaisin "ei samaa eikä eri mieltä", jos se olisi mahdollista. On niin kovin **tapauskohtaista**, onko jokin kirja sarjaa/elokuvaa parempi ja toisin päin.* (S99N91)

Tapauskohtainen tarkoittaa kussakin yksityistapauksessa mahdollisesti erilaisena toteutuvaa toimintaa (KS 2020 s.v. *tapaus, tapauskohtainen*). Kirjan tai elokuvan paremmuus riippuu siis useista tekijöistä. Aineistossani kirjaa pidetään elokuvaa parempana, kun kerronta on yksityiskohtaista ja mielikuvituksen käytön mahdollistavaa (ks. alaluku 5.4.). Laaja ja yksityiskohtainen kerronta ei kuitenkaan aina tee kirjasta parempaa, kuten esimerkissä (53) tuodaan esille. Informantti kuitenkin asettaa perustelussaan vastakkain kirjan laajan sisällön ja sen paremmuuden.

- (53) [f] *Kysymys kolmetoista. **Joskus** kirja on parempi kuin elokuva tai sarja mutta myös **voi olla toisinpäin**. Kirjassa on yleensä laajemmin asiasta. Mutta **ei välttämättä** paremmin.* (S82N87)

Kirjan ja elokuvan vertailu tapahtuu esimerkissä ajan adverbilla *joskus*, joka merkitsee joinakin kertoina tapahtuvaa toimintaa. Tällöin *joskus* toimii myös toistuvuuden adverbina. (VISK 2008 § 649, 651.) Modaalinen verbiketju *voi olla* merkitsee informantin perustelussa todennäköisyyttä. Verbiketjun merkitys on esimerkissä dynaaminen eli olosuhteista riippuva. (VISK 2008 § 1566, 1571.) Arjen kokemuksiin pohjautuvalla perustelulla informantti ilmaisee, että molemmat vaihtoehdot, sekä kirjan että elokuvan paremmuus, ovat mahdollisia. Modaalisuutta perustelussa vahvistaa taipumaton sana *välttämättä*, jolla ilmaistaan informantin käsityksiä esitetyn asian todenperäisyydestä tai varmuusasteesta (VISK 2008 § 1601). Informantti ei siis todennäköisesti osaa suoraan nimetä, mikä seikka tekisi elokuvasta kirjaa paremman tai toisin päin. Edellisessäkin esimerkissä esiintyneet ilmaukset *voi olla*, *joskus* ja *ei välttämättä* toistuvat esimerkeissä (54) ja (55), joissa informantit jatkavat elokuvan ja kirjan vertailua.

- (54) *F **joskus** huono kirja on parempi elokuvana* (S63N88)
 (55) *f. Kirja on parempi kuin elokuva. **Ei välttämättä**, hyvin tehty elokuva **voi olla** jopa parempi.* (S75N90)

Esimerkeissä (54) ja (55) ehto rakennetaan samoin kuin edellä esimerkissä (53) adverbilla *joskus* sekä modaaliverbillä *voi olla*. Substantiivien adjektiivimääritteet *huono* [kirja] ja *hyvin* [tehty elokuva] ilmaisevat informanttien asennoitumista aiheeseen (VISK 2008 § 584). Vastauksissa asetetaan vastakkain huonot kirjat ja hyvät elokuvat. Samoin kuin velvollisuusdiskurssin kohdalla lukemisen hyötyjä tarkkaillessa, myös tilannediskurssin kohdalla voi mediassa huomata asioiden listaamisen olevan yleistä¹⁰. Keskeistä elokuvan ja kirjan vertailussa on esimerkeissä se, että kirjan kuitenkin ajatellaan olevan elokuvaa parempi. Tämä tuodaan esille perusteluissa adverbilla *joskus* esimerkissä (54) ja ilmauksella *ei välttämättä* sekä verbiketjulla *voi olla* esimerkissä (55). Edellä olleissa esimerkeissä ei esitetä suoraa perustetta, miksi kirja tai elokuva olisi lopulta toistaan parempi. Sen sijaan esimerkeissä (56) ja (57) informantit liittävät suoraan lukemisen mielekkyyteen vaikuttavaksi tekijäksi kirjan kiinnostavuuden.

(56) *c) riippuu onko kirja kiinnostava vai ei, sen mukaan mulla ainaki on se että onko kirjan lukeminen vaikeaa ja hidasta vai mukavaa ja nopeaa* (H03N86)

(57) *C) rauhoittuminen ja keskittyminen lukemiseen on vaikeaa. Kirjan täytyy olla todella todella mielenkiintoinen että sitä jaksaa lukea.* (S93N69)

Tilannediskurssiin esimerkki (56) kiinnittyy verbimuodolla *riippuu*, joka ilmaisee asiointilojen relevanssia ja yhteenkuuluvuutta (VISK 2008 § 458). *Riippua* tarkoittaa jonkin vaihtelevan tekijän mukaan määräytyvää olosuhdetta ja esittää abstraktin ehdon tilanteelle (KS 2020 s.v. *riippua*). Vastauksessa lukemisen helppous tai vaikeus ja lukemisen nopeus on siis sidoksissa kirjan kiinnostavuuteen. Kirjan kiinnostavuus vaikuttaa lukemisen helppouteen ja vaikeuteen myös esimerkissä (57). Esimerkissä abstraktilla verbillä *täytyy* suhteutetaan asiointiloja keskenään (VISK 2008 § 455). Tällöin informantti esittää rauhoittumiselle ja keskittymiselle ehdon, joka tässä tapauksessa on mielenkiintoinen kirja. Myös tässä esimerkissä informantti korostaa kirjaan uppoutumista ja syventymistä rentoutumisen ehtona.

¹⁰ Esimerkiksi Episodi on listannut 10 kirjoihin perustuvaa elokuvaa, jotka ovat alkuperäisteoksia parempia (Raatikainen 2018).

5.6. Välinediskurssi

Aineistossani aktivoituvista yksittäisistä diskursseista välinediskurssi on lukumäärältään pienin. Se on kuitenkin muista diskursseista selkeästi erottuva. Välinediskurssi aktivoituu aineistossani seitsemässä vastauksessa, joissa kirjoittamisesta puhutaan itseilmaisun ja ajatusten sekä tunteiden selkeyttämisen kautta. Välinediskurssia aktivoivat vastaukset ovat perusteluja kyselylomakkeessa esittämälleni väitteelle *Kirjoittaminen on itseilmaisun väline*, joka toistuukin vahvasti diskurssissa. Koska diskurssi on aktivoitunut esittämäni väittämän perusteella, perusteluissa näkyy selkeästi esittämäni väittämän vaikutus. Olen myös nimennyt välinediskurssin esittämäni väittämän sanavalintojen pohjalta.

Pietikäisen (2000: 192) mukaisesti ajattelen diskurssien tarkoittavan tapaa jäsentää ja hahmottaa maailmaa kielen kautta. Informanttien perusteluissa näkyvät myös minun kielelliset valintani, sillä perustelut ja niissä aktivoituvat diskurssit ovat syntyneet vuorovaikutuksessa kyselylomakkeessa käyttämäni kielen kanssa. Lehdon (2018: 71) tapaan ajattelen diskurssien rakentuvan suuresta määrästä kielellisiä valintoja, jotka antavat mahdollisuuden luoda lukuisan määrän erilaisia versioita todellisuudesta. Välinediskurssiin kirjoittautuvat vastaukset eivät aktivoidu rinnakkain muiden aineistossani aktivoituvien diskurssien kanssa, mikä voi johtua siitä, että kyseinen kyselylomakkeessa esittämäni väite on ainoa kirjoittamiseen liittyvä. Diskurssit ovat käytössä vuorovaikutustilanteesta toiseen (Saviniemi 2015: 88). Aineistossani aktivoituva välinediskurssi toistuukin myös Liimatan (2013: 25–26) tutkielmassa, jossa informantit pitävät kirjoittamista itseilmaisun välineenä. Kirjoittamista pidetään kiinnostavimpana osa-alueena ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen opetuksessa. Tämä saattaa johtua siitä, että ammatillisessa koulutuksessa paneudutaan alalle ominaisten asiatekstien osaamiseen ja luova kirjoittaminen jää opetuksessa välipalan asemaan (Takala & Tarkoma 2014: 64).

Välinediskurssi aktivoituu ensisijaisesti verbivalinnoissa. Kaikissa välinediskurssia aktivoivissa vastauksissa esiintyy verbi *ilmaista*, substantiivi *itseilmaisuus* tai molemmat. Taulukossa 9 on esitetty välinediskurssia aktivoivat kielenpiirteet. Kun kirjoittamisesta puhutaan ajatusten tai tunteiden selkeyttäjänä, informantit käyttävät modaalaisia, mahdollisuutta ilmaisevia verbiketjuja, niin kuin *voi ilmaista* ja *saa ilmaista* (VISK 2008 § 450). Näissä vastauksissa viitataan tuloksiin, joita kirjoittamisella saadaan aikaan. Mah-

dollisuutta ilmaisevat verbit kuitenkin jättävät avoimeksi sen, millaisena informantit itse kokevat kirjoittamisen.

TAULUKKO 9. Välinediskurssia aktivoivat kielenpiirteet.

Kielen osa-alueet	Kielenpiirteet	Kielenaineokset
Sanasto	Verbit	<i>auttanut ilmaisemaan, ilmaisen, käytetään, purkaa, rakastan, saada, saa ilmaistua, tyhjentää, voi ilmaista, voi purkaa</i>
	Substantiivit	<i>ajatuksia, itseilmaisuu, itseilmaisumuodoista, omaa mieltä, pään, paperilla, terapiamuotona, tunteita, tyylilään, väline</i>
	Adjektiivit	<i>oma, selkeämmiksi, tärkeimmistä</i>
	Pronominit	<i>itse</i>
Kielioppi	Modaaliverbit	<i>saa ilmaistua, voi ilmaista, voi purkaa</i>

Kouluttaja Marsa Luukkosen (2004: 42) mukaan kieli on yksi tärkeimmistä ajattelun välineistä. Ajatus kirjoittamisesta tunteiden, mielipiteiden ja ajatusten ilmaisun välineenä on saanut jalansijaa jo 1950-luvulla peruskoulu-uudistuksen alkuaikoina (Pentikäinen, Routarinne, Hankala, Harjunen, Kauppinen & Kulju 2017: 163). Informantit asettavatkin tunteiden selkiyttämisen ja ilmaisemisen yhdeksi kirjoittamisella saaduksi hyödyksi. Itseilmaisuu tarkoittaa itsensä tai tunnetilojensa ilmaisua (KS 2020 s.v. *itseilmaisuu*). Kielitoimiston sanakirjan mukaan *ilmaista* tarkoittaa ilmi saattamista. Verbiä *ilmaista* voi käyttää tunteiden ilmaisun yhteydessä: esimerkkinä verbin käyttöyhteydestä annetaan tunteiden ilmaisu. (KS 2020 s.v. *ilmaista*.)

Esimerkissä (58) informantti on toistanut esittämäni väitteen sellaisenaan tuomatta perusteluun mukaan lisäinformaatiota tai omia ajatuksia aiheesta. Voisi siis ajatella, että informantti ajattelee kirjoittamisen olevan niin selkeästi itseilmaisun väline, että vas-

tausta ei tarvitse erikseen perustella. Esimerkeissä (59) ja (60) informantit puolestaan kertovat lyhyesti suhtautumisestaan kirjoittamiseen.

- (58) [h] kirjoittaminen on **itseilmaisun väline** (L98M94)
- (59) [h] **rakastan** kirjoittamista. **Ilmaisen** niin **isteäni** (S02N93)
- (60) h) Kirjoittamalla ihminen **voi ilmaista** tunteitaan, mielipiteitään, ajatuksi-
aan ihan **omalla tyylillään**. (S02N96)

Esimerkissä (59) vahva tunneilmaus *rakastan* vahvistaa ja korostaa kirjoittamisen väli-
nearvoa syventäen itseilmaisun tärkeyttä informantille. *Rakastaa* tarkoittaa syvän kiin-
tymyksen tuntemista johonkin (KS 2020 s.v. *rakastaa*). Usein rakkautta tunteva ihmi-
nen pyrkii suuntautumaan kohti rakkauden kohdetta, tässä tapauksessa kirjoittamista.

Esimerkissä (60) informantti kertoo tunteiden, mielipiteiden ja ajatusten ilmaisun ole-
van mahdollista kirjoittamalla. Päiväkirjamaisesti kirjoittaessa tunteiden ilmaisu voi
jollain tasolla helpottua, sillä tunteet ja ajatukset saa kirjoitettua vain itselleen muistiin.
Tällöin kukaan ei ole kommentoimassa tai tuomitsemassa ajatuksia. Tunteet ja ajatukset
saa kuitenkin selkiytettyä kirjoittamalla niistä. Päiväkirjamaisen kirjoittamisen onkin
huomattu vähentävän stressiä ja parantavan hyvinvointia sekä auttavan ihmisiä ymmär-
tämään paremmin itseään, tunteitaan ja ajatuksiaan (Bolton 2011: 19). Kirjoittaminen
mahdollistaa myös oman tyylin käyttämisen. Tyyli tarkoittaa omaleimaista ilmaisuta-
paa, jota käyttäessä pitää olla tietoinen kielen tuomista mahdollisuuksista (KS 2020 s.v.
tyyli).

Aineistossani informantit näkevät kirjoittamisen välineenä ensisijaisesti silloin, kun sen
avulla on mahdollista saavuttaa jokin tavoite. Kirjoittaminen esitetään ajatusten ja tun-
teiden selkeyttäjänä esimerkeissä (61) ja (62).

- (61) h) kirjoittamisella **saa helposti ilmaista itseä ja tunteitaan. Omia ajatuk-
sia voi purkaa** kirjoittamisen muodossa ja sillä tavoin **tyhjentää omaa miel-
tää**. Pidemmät kirjoitukset tai esim. runot kertovat itse kirjoittajasta melko
paljon. Niiden sisältö paljastaa ihmisen ajatus- ja arvomaailmaa. (S01N98)
- (62) [h] Kirjoittamalla **voi ilmaista ajatuksia ja saada ne paperilla selkeämmik-
si myös oman pään sisällä**. (H00N99)

Käsitys kielestä välineenä heijastuu aineistossani etenkin verbivalintojen kautta. Verbit
purkaa ja *tyhjentää* esimerkissä (61) ovat hyvä esimerkki kielenkäytön näkemisestä

välineenä. *Purkaa* ja *tyhjentää* nähdään ensisijaisesti konkreettisina tarkoituksina. *Tyhjentää* tarkoittaa sisällyksen poistamista jostakin tilasta (KS 2020 s.v. *tyhjentää*). *Purkaa* merkitsee jonkin kokonaisuuden saattamista takaisin osiinsa. Verbillä *purkaa* on kuitenkin myös kuvainnollinen ulottuvuus: tunteiden ja ajatusten ilmaisu. (KS 2020 s.v. *purkaa*.) Abstrakti ajatusten käsittely tehdään helpommin ymmärrettäväksi yhdistämällä toimintaan konkreettiset verbit, jolloin itseilmaisuus ikään kuin esineellistetään. Esimerkissä (62) informantti liittää ajatusten ilmaisemiseen konkreettisen esineen, paperin, jonka avulla ajatukset selkenevät. Verbi *voi saada* esimerkissä viittaa siihen, että ajatusten selkeyttäminen on mahdollista kirjoittamalla. Samalla ajatukset selkenevät myös oman pään sisällä eli *Selkeä* puolestaan tarkoittaa havainnollista ja helposti hahmotettavaa (KS 2020 s.v. *selkeä*).

- (63) *h. Kirjoittamista käytetään myös terapiamuotona, se on yksi tärkeimmistä itseilmaisumuodoista myös.* (S00N95)
- (64) *h. Itse kirjoitan runoja joskus enemmän, joskus vähemmän. Se on auttanut ilmaisemaan omia tunteita. Rakkautta, ihastumista, ärsyyntymistä, välittämistä ja huolta kavereista sekä omaa masentumista ja itsetuhoisuutta.* (S03N97)

Kirjoittaminen esitetään aineistossa myös terapiamuotona, niin kuin esimerkissä (63). Tällöinkin kirjoittaminen on välineen asemassa: sitä käytetään hoitomuotona. Boltonin (2011; ks. myös Kaarakainen & Tanskanen 2016: 20) mukaan kirjoittaminen itsessään on tehokas kuntoutusmuoto osana psykoterapiaa, sillä se voi auttaa kohtaamaan ongelmien alkulähteen. Kirjoittaminen terapiamuotona voi myös selventää monimutkaisia ihmissuhteita ja kokemuksia (Bolton 2011: 101–102). Esimerkissä (64) informantti kertoo konkreettisten esimerkkien kautta, miten runojen kirjoittaminen on auttanut häntä tunteiden ilmaisemisessa ja mielenterveyden ongelmassa. Kirjoittamista pidetään hyvänä itseilmaisun muotona, kun omista tunteista ei halua kertoa ulkopuolisille, tai ei ole ketään, joka sillä hetkellä voisi kuunnella (Mieli ry. 2021).

Välinediskurssissa informantit merkityksellistävät kirjoittamista itseilmaisun muotona käyttämällä vastauksissa adjektiivia *oma* sekä refleksiivipronominia *itse*. Pronominin kaltaisena käytettävä adjektiivi *oma* ilmaisee esimerkeissä (60), (61) ja (62), että kyseessä on informantille kuuluva, henkilökohtainen asia. Omalla erotetaan muut vastaavat asiat itselle merkityksellisistä aiheista. *Oman* tyyppinen on esimerkeissä (59), (61) ja (64) esiintyvä refleksiivipronomini *itse*. Refleksiivipronomini *itse* kontrastoi kohteen

muihin vaihtoehtoihin samaan tapaan kuin edellä esitetty *oma*. (VISK 2008 § 768.) Tyypillisesti adjektiivi *oma* määrittää possessiivisuffiksillista sanaa, jolloin omistussuhde tuodaan selkeästi esille (VISK 2008 § 1456). Aineistoni informantit eivät kuitenkaan käytä adjektiivin *oma* kanssa possessiivisuffiksia, vaan se on jätetty systemaattisesti pois. Vain esimerkissä (60) informantti käyttää possessiivisuffiksia *oman* yhteydessä kertoessaan, että *kirjoittamalla ihminen voi ilmaista tunteitaan, mielipiteitään, ajatuksi-
aan ihan omalla tyylillään*. Puhekielisyyteen perustuva kongruoimattomuus on yleistä etenkin pohjalaismurteissa. Murteen kautta possessiivisuffiksin pois jääminen on siirtynyt puhekielestä myös kirjoitettuun kieleen. Possessiivisuffiksittomuutta korvaa pohjalaismurteiden alueella rakenne, jossa adjektiivi *oma* ilmaisee omistussuhdetta. (VISK 2008 § 1300.) Tutkimukseen osallistuneet informantit opiskelevat Pohjois-Pohjanmaalla, joten on odotuksenmukaista, että alueen murre näkyy myös kirjoitetuissa vastauksissa.

5.7. Yhteenvedo lukemiskursseista

Tässä luvussa käyn kokoavasti läpi analyysin tuloksia diskurssien osalta. Aineistossa aktivoituu viisi lukemiskurssia: oppimiskurssi, ajanvieteturssi, mielikuviurssi, tilanneturssi ja välineturssi. Lisäksi oppimiskurssin alatursseja ovat kehittymiskurssi, vaikeuskurssi ja velvollisuusurssi ja ajanvieteturssin alatursseja ovat käyttöurssi ja rentoutumiskurssi.

Oppimiskurssin alaturssi **kehittymiskurssi** käsittää tässä tutkielmassa lausumat, joissa kommentoidaan lukemista oppimisen ja lukemisessa kehittymisen näkökulmasta. Sisällöllisesti pääosassa kehittymiskurssissa on sen pohtiminen, kehittääkö (ääni)kirjan kuunteleminen lukutaitoa ja sanavarastoa. Kehittymiskurssia aktivoivat pääasiassa verbit, kuten *oppia*, *kehittyä* ja *harjoitella* mutta myös kieltoimuotoiset verbit *ei paranna* ja *et voi oppia*. Kehittymiskurssia aktivoivat perustelut voi jakaa sisällön perusteella kahteen osaan: perusteluissa kerrotaan, mikä kehittää lukutaitoa ja mikä puolestaan ei kehitä.

Vaikeuskurssi on toinen oppimiskurssin alatursseista ja siinä esitetään erilaisia lukemista vaikeuttavia tekijöitä, joita ovat lukivaikeus, keskittymisen vaikeus ja

huonoksi koettu lukutaito. Diskurssia aktivoivat vastaukset, joissa kuvaillaan, miksi lukeminen on vaikeaa ja työlästä. Vaikeusdiskurssia aktivoivat muun muassa verbivaiennat *ei pysty keskittyä, ei jaksa lukea ja ymmärtää*. Lukemista kuvaillaan vaikeusdiskurssia aktivoivissa vastauksissa adjektiiveilla *työläs, haastava, hidas* ja *vaikea* sekä näitä määrittävillä adverbeilla *usein* ja *aina*. Aineistossani aktivoituvista diskursseista vaikeusdiskurssi on yksi vahvimmin esiintyvistä. Vaikeusdiskurssi saa aineistossani hegemonisen roolin, sillä siinä asiat esitetään itsestään selvinä ja jopa vaihtoehdottomina. Vaikeusdiskurssissa vastaukset liitetään suoraan ihmisten ominaisuuksiin, jolloin ne saadaan näyttämään luonnollisilta itsestäänselvyyksiltä. Yhteistä kaikille vaikeusdiskurssia aktivoiville vastauksille on informanttien perusteluissa esiintyvä kausaalinen syy-seuraussuhde, jolla lukemisen vaikeudet saadaan näyttämään odotettavissa olevilta ominaisuuksilta.

Kolmas oppimisdiskurssin aladiskursseista on **velvollisuusdiskurssi**. Velvollisuusdiskurssi aktivoituu aineistossani silloin, kun informantit kertovat lukemisen olevan kaikkien velvollisuus tai yleisesti tarpeellista ja kannattavaa. Velvollisuus eri asteineen ilmenee aineistossani etenkin modaaliverbeissä *pitää, saada, tarvita, täytyä, tulla* ja *kannattaa*. Perusteluissa informantit liittävät velvollisuuden lukea osaksi yleissivistystä, sillä he kokevat lukemisella olevan vaikutusta esimerkiksi oppimistuloksiin ja sitä kautta menestymiseen. Etenkin oppimisen kannalta lukemaan velvoitetaan hyvien oppimistulosten toivossa.

Ajanvietetdiskurssiin kuuluva **käyttödiskurssi** aktivoituu aineistossani silloin kun informantit kertovat perusteluissaan, millä tavalla he ovat tottuneet käyttämään kirjoja vapaa-ajalla, opintojen ulkopuolella. Yhteistä kaikille käyttödiskurssia aktivoiville vastauksille on lukemisen suhteuttaminen ajankäyttöön ja tottumuksiin. Käyttödiskurssia aktivoivissa perusteluissa näkyy karkeasti jaettuna kaksi koulukuntaa: kirjaa arvossa pitävät ja ne, jotka ajattelevat lukemisen olevan turhanpäiväistä. Käyttödiskurssia aktivoivatkin erilaiset arvottavat adjektiivivaiennat, joilla lukemisen ja lukutaidon ilmaistaan olevan esimerkiksi *arvokasta, tarpeellista* ja *monipuolista*. Perusteluissa on paljon variaatiota sen suhteen, pidetäänkö lukemista arvostettuna harrastuksena vai hyödyttömänä toimintana. Lukemiseen suhtaudutaan aineistossani myös niin, että sitä pidetään *ylimääräisenä*. Tämä tulee esille informantin perustelussa niin, että lukeminen *ei ole*

asia mitä ensimmäisenä tekisin jos on tylsää. Lukemisen kerrotaan olevan muun muassa *aikaa vievää*, minkä vuoksi lukemisen sijasta tehdään jotain *hyödyllistä*.

Ajanvietetdiskurssin aladiskurssi **rentoutumisdiskurssi** aktivoituu, kun lukemisesta puhutaan rentoutumisen näkökulmasta. Rentoutumisdiskurssille on tyypillistä lukemisesta aiheutuvien tuntemusten kuvailu. Lisäksi diskurssia aktivoivat kuvaukset tilanteista, jolloin rentoutuminen tapahtuu. Rentoutumisdiskurssia aktivoivat ilmaukset *ajantaju katoaa* ja *saa unen päästä kiinni* sekä verbit *uppoutuminen* ja *rauhottuminen*. Pääasiassa rentoutumisdiskurssi siis aktivoituu, kun lukemisen kerrotaan olevan *rentouttavaa*. Sisäisten rauhoittumisen tunteiden lisäksi lukemisen aiheuttamaa rentoutumista kuvataan fyysisenä reaktiona. Lukemiseen liittyvät tunteet ovat informanttien vastauksissa pääasiassa positiivisia. Toisaalta rentoutumisdiskurssia aktivoivat vaikeusdiskurssin kanssa rinnakkain lausumat, joissa kuvaillaan lukemisen vaikeutta juuri rentoutumisen näkökulmasta. Rentoutumisdiskurssissa tuleekin esille rentoutumisen ja sen vaikeuden ristiriita. Pääasiassa lukeminen rentouttaa informantteja, mutta aineistossa tulee esiin myös perusteluja, joissa kerrotaan, ettei lukeminen ole *todellakaan rentouttavaa*.

Mielikuvitusdiskurssia aktivoivissa vastauksissa lukemisesta puhutaan elokuvaa ja kirjaa vertaillen. Diskurssia aktivoivissa lausumissa korostuu usein informantin *oma mielikuvitus*, jota kirjan lukeminen ruokkii, kun taas elokuvan katselussa mielikuvitusta ei juurikaan tarvitse käyttää. Mielikuvitusdiskurssia aktivoivat mielikuvituksesta puhumisen lisäksi komparatiivimuotoiset adjektiivit *yksityiskohtaisemmin* ja *todentuntuiseksi*, joilla luodaan kuvaa kirjojen ja elokuvien kerronnan eroista. Aineistossani kirjaa ja elokuvaa vertaillaan muun muassa kerronnan, eläytymisen, yksityiskohtien ja visuaalisuuden suhteen. Mielikuvitusdiskurssin aktivoitumiselle tyypillistä on käsitys, että kirjaa lukemalla pääsee paremmin syventymään juonen ja tarinan kulkuun kuin elokuvaa katsoessa. Diskurssia aktivoivatkin myös verbit *luoda*, *eläytyä* ja *kuvattiin*. Lisäksi kirjoista ja elokuvista puhuttaessa käytetään käsitteitä *hahmo*, *tarina*, *juoni* ja *tulkinta*, joilla rakennetaan elokuvaan ja kirjoihin liittyvää maailmaa.

Tilannediskurssissa lukemiseen ja kirjan tai elokuvan paremmuuteen liittyvää tilannekohtaisuutta kommentoidaan yleisellä tasolla. Diskurssia aktivoivat tilannekohtaisuutta korostava adverbti *joskus* ja modaalinen verbiketju *voi olla*. Diskurssia aktivoi myös esimerkiksi adjektiivi *tapaushohtainen*, jolla ilmaistaan hyvin selkeästi tilanteen olevan

mahdollinen myös muissa hetkissä. Keskeistä tilannediskurssia aktivoivissa vastauksissa on se, että vastauksissa esitetään tilanteesta riippuva ehto. Ehdon toteutuessa tilannekohtaisesti esimerkiksi lukeminen saattaa olla mukavaa, tai elokuva parempi kuin kirja.

Välinediskurssissa kirjoittamisesta puhutaan itseilmaisun ja ajatusten sekä tunteiden selkeyttämisen kautta. Välinediskurssia aktivoivat vastaukset ovat perusteluja kyselylomakkeessa esittämälleni väitteelle *Kirjoittaminen on itseilmaisun väline*. Väite myös toistuu vahvasti diskurssia aktivoivissa perusteluissa. Välinediskurssiin kirjoittautuvat vastaukset eivät aktivoidu rinnakkain muiden diskurssien kanssa, mikä voi johtua siitä, että kyseinen kyselylomakkeessa esittämäni väite on ainoa kirjoittamiseen liittyvä. Kaikissa välinediskurssia aktivoivissa vastauksissa esiintyy verbi *ilmaista*, substantiivi *itseilmaisuus* tai molemmat. Välinediskurssi aktivoituu ensisijaisesti verbivalinnoissa, sillä se pohjautuu ajatukseen kielestä käyttöesineenä. Diskurssia aktivoivat muun muassa verbivalinnat *purkaa* ja *tyhjentää*. Kirjoittaminen esitetään välinediskurssissa omakohtaisena toimintana, mistä kertovat vastauksissa runsaasti käytetty adjektiivi *oma* sekä refleksiivipronomini *itse*. Omakohtaisuuteen liittyvät myös välinediskurssia aktivoivissa perusteluissa kerrotut henkilökohtaiset asiat, kuten tunteet.

6. PÄÄTÄNTÖ

Pro gradu -tutkielmassani olen tutkinut ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemistottumuksia ja lukemisdiskursseja. Ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemistottumuksia ei ole laajemmin tutkittu, vaan tutkimus on kohdennettu pääasiassa perusopetusikäisten oppilaiden tottumuksiin. Koen, että myös ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemistottumuksia ja lukemisdiskursseja on syytä tutkia, jotta tuloksia voidaan vertailla esimerkiksi lukiolaisten välillä. Tavoitteenani on lukemiskeskustelun laajentaminen nostamalla keskusteluun mukaan ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden puhumisen tapoja eli diskursseja lukemisesta, kirjoittamisesta ja lukutaidosta. Teoreettinen viitekehys tutkielmassani on sosiolingvistinen. Lukemistottumusten osalta olen jäsentänyt aineistoni prosenttiluvuin kuvioihin. Tutkimusmenetelmänä diskurssien osalta olen käyttänyt Faircloughin (1995 [1989]: 109–168) kriittisen diskurssianalyysin mallia. Diskurssin olen määritellyt tässä tutkielmassa seuraavasti: diskurssi on asioiden merkityksellistämisen ja kuvaamisen tapa, joka on käytössä vuorovaikutustilanteesta toiseen. Diskurssit rakentuvat kielellisistä valinnoista. Lehdon (2018: 125–126) tavoin näen puhumisen tapojen ryhmittyvän toistuviksi kokonaisuuksiksi käytetyn sanaston, rakenteiden ja merkitysten pohjalta.

Tutkimusaineistoni keräsin maaliskuussa 2020 sähköisellä kyselylomakkeella. Tutkielmani informantit ovat Oulussa tai Kempeleessä ammatillista perustutkintoa suorittavia opiskelijoita. Kyselyyn vastasi yhteensä 135 opiskelijaa. Kyselylomakkeessani oli kokonaisuudessaan 19 kysymystä, joista 14 ensimmäiseen saamiani vastauksia käytin tutkielmani aineistona (ks. alaluku 2.1.). Aineistoni koen tarpeeksi kattavaksi analyysin tekemistä varten. Kyselylomaketta puolestaan pidin toimivana aineiston keruussa sen vuoksi, että sain sillä kerättyä yli sata vastauslomaketta kattavan aineistoni suhteellisen lyhyessä ajassa. Sähköisen kyselylomakkeen etu on myös se, että vastaukset on valmiiksi ryhmitelty, joten aineiston järjestämiseen ei kulunut juurikaan aikaa.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, millaiset ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemistottumukset ovat. Kyselylomakkeeni kysymykset 6–12 koskevat lukemistottumuksia. Lukutottumuksia selvitin kysymällä informanteilta lukemiseen liittyviä kysymyksiä, kuten kuinka paljon aikaa informantit käyttävät lukemiseen.

Informanteistani lähes puolet (47 %) lukee kirjaa viikoittain. Ei lainkaan lukevien osuus on 17 % informanteistani. On huomattava, että opiskeluala vaikuttaa merkittävästi lukemisaktiivisuuteen: logistiikan perustutkintoa suorittavista opiskelijoista 45 % ei lue kirjoja lainkaan vapaa-ajallaan, kun taas kaikkien muiden alojen opiskelijoilla vastaava luku on 14 %. Myös päivittäin lukevien määrään opiskeluala vaikuttaa. Logistiikan opiskelijoista yksikään ei lue päivittäin, ja viikoittain lukevia on vain yksi. Sen sijaan sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoista päivittäin lukee 11 % ja muiden alojen opiskelijoista jopa reilu viidesosa, 21 %. Neljäsosa informanteistani ilmoittaa harrastavansa lukemista vapaa-ajallaan. Lukemista harrastuksena tulkitaan todennäköisesti eri tavoin informanttien välillä, sillä kuitenkin lähes puolet informanteistani lukee viikoittain. Lukemiseen harrastuksena aikaa käyttää eniten kuitenkin vain 10 % informanteista. Suosituimmat harrastukset informanttien keskuudessa ovat erilaiset urheiluharrastukset, kuten lenkkeily, kuntosaliharjoittelu ja pallopelit sekä tanssi. Informantit lukevat mieluiten romantiikkaa, jännityskirjallisuutta ja rikoskirjallisuutta. Nuorten suosiossa on etenkin fantasiakirjallisuus. Ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden mielikirjallisuus on samansuuntainen suomalaisten mielikirjallisuuden kanssa.

Lukemisresursseja tiedustelin informanteiltani, kun kysyin ääneen lukemisesta. Suurimmalle osalle informanteistani, 80 %:lle, on luettu ääneen viikoittain heidän ollessaan lapsia. Päivittäin ääneen on luettu 30 %:lle informanteistani. Tiedustelin myös, minkä ikäisenä informantille on viimeksi luettu ääneen kotona. Suurimmalle osalle informanteistani on luettu ääneen kotona alakoulun ensimmäisiin luokkiin asti. Kysymys oli selkeästi vaikea informanteilleni, sillä lähes neljäsosa ei muistanut ikää, jolloin kotona olisi luettu ääneen. Lukemisresursseihin katson kuuluvaksi myös kotona olevat kirjat. Informanteista puolella on kotona kirjahylly ja puolella ei ole. Kirjahylly kotona vaikuttaa lukemisaktiivisuuteen niin, että reilusti yli puolet, 65 %, lukee kirjaa viikoittain, jos kotona on kirjahylly. Jos kotona ei ole kirjahyllyä, viikoittain kirjaa lukee 29 %. Ei lainkaan lukevien määrä vastaavasti kasvaa 20 prosenttiyksiköllä, jos kotona ei ole kirjahyllyä. Toinen merkittävä ja huomionarvoinen tekijä lukemisaktiivisuuteen opiskelualan lisäksi on siis kotona oleva kirjahylly, josta löytyy mieleistä luettavaa.

Toinen ja kolmas tutkimuskysymys liittyivät lukemisdiskursseihin. Kyselylomakkeen kysymykset 13 ja 14 koskevat lukemisdiskursseja. Toisessa tutkimuskysymyksessä kysyin, miten ammatillista perustutkintoa suorittavat opiskelijat puhuvat lukemisesta, kir-

joittamisesta ja lukutaidosta. Olen tarkastellut aineistoani Faircloughin analyysimallin (1995 [1989]: 109–166) mukaisesti sanaston ja kieliopin näkökulmasta, kuten edellä kerroin. Olen jättänyt laajempien tekstirakenteiden tarkastelun pois analyysistani, sillä aineistoni koostuu useista vain muutaman virkkeen mittaisista perusteluista. Faircloughin analyysimallissa (1995 [1989]: 109–166) tekstiä tarkastellaan kolmelta eri tasolta, jotka ovat kuvauksen (*description*), tulkinnan (*interpretation*) ja selittämisen (*explanation*) tasot. Kuvauksen tasolla olen kiinnittänyt huomiota sanavalintojen merkityksiin sekä siihen, miten asioita perusteluissa kuvaillaan. Olen tarkastellut asenteellisuutta tai affektiivisuutta sisältäviä sanavalintoja sekä verbivalintoja ja niiden modaalisuutta. Lisäksi olen tarkastellut nimeämisiä, joilla rakennetaan lukemiseen liittyvää maailmaa. Kieliopin osalta olen käsitellyt muun muassa usein toistuvia lauserakenteita. Sanaston huolellisen tarkastelun eli kuvauksen jälkeen olen yhdistellyt samaan aihealueeseen ja näkökulmaan linkittyviä perusteluja alaryhmiksi konkreettisesti siltä pohjalta, mitä ja miten perusteluissa puhutaan lukemisesta.

Kolmas tutkimuskysymys oli, millaisia diskursseja puhettavat aktivoivat. Kielelliset piirteet, kuten sanavalinnat, luovat tutkielmassani kuvaa siitä, mitkä valinnat aktivoivat lukemisdiskursseja, kuten edellä kerroin. Faircloughin analyysimallin tulkinnan tasolla olen puolestani nostanut esille erilaisia lukemiseen liittyviä merkityssysteemejä, joiden mukaan olen myös nimennyt aineistossani aktivoituvat lukemisdiskurssit. Aineistossani aktivoituu viisi erilaista lukemisdiskurssia aladiskursseineen. Diskurssit ovat oppimisdiskurssi, jonka aladiskursseja ovat kehittyminen-, vaikeus- ja velvollisuuskurssit, ajanvietediskurssi, jonka aladiskursseja ovat käyttö- ja rentoutumisdiskurssit ja mielikuvitusdiskurssi, välinediskurssi ja tilannediskurssi (ks. alaluvut 5.2.–5.6.). Ainoa kirjoittamiseen liittyvä diskurssi aineistossani on välinediskurssi. Lukemisesta ja kirjoittamisesta puhutaan diskursseissa varsin monenlaisin sanavalinnoin. Diskursseista myös nousee esiin erilaisia, jopa ristiriitaisia käsityksiä lukemisesta. Tällaisia ovat esimerkiksi käyttödiskurssia aktivoivat adjektiivit *arvokas*, *monipuolinen* ja *kehittävä*, jolla kuvailaan kirjaa ja lukemista. Vastakkaisena käsityksenä käyttödiskurssia aktivoi vastaus, jossa informantti kertoo tekevänsä lukemisen sijasta jotain *hyödyllistä*.

Diskurssit luovat kuvaa siitä, millaisista näkökulmista tarkastellen ammatillista perustutkintoa suorittavat informantit puhuvat lukemisesta ja millaisia merkityksiä lukeminen saa osakseen. Alaluvussa 3.4. kerron, että diskurssit aktivoituvat nimeämisistä ja ku-

vauksista, ja niihin vaikuttavat sanojen sisältämät merkitykset. Selittämisen tasolla hahmottelen yhteiskunnallisia ja sosiaalisia syitä, jotka vaikuttavat lukemisdiskurssien takana. Olen verrannut aineistossani aktivoituvia diskursseja viimeaikaiseen mediakeskusteluun ja siinä esille nousseisiin puhetapoihin. Lisäksi olen vertaillut diskursseja vastaaviin tutkielmiin, joissa tarkastellaan (ammatillista perustutkintoa suorittavien) opiskelijoiden suhtautumista lukemiseen, lukutaitoon tai äidinkielen opetukseen.

Tämä tutkimus toi tietoa ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemistottumuksista ja lukemisdiskursseista. Tavoitteeni mukaisesti sain muodostettua kyselylomakkeeni kysymyksillä ja niihin saamillani vastauksilla tietoa siitä, minkälaiset ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemistottumukset ovat. Vertailin tuloksia pääasiassa PISA-selvityksen tuloksiin, mutta myös muihin lukemistottumuksia koskeviin tutkimuksiin sekä mediassa esillä olleisiin puheenvuoroihin. Koen, että kyselylomakkeessa esittämäni kahdeksaan väittämään saamani perustelut loivat kuvaa siitä, miten ammatillista perustutkintoa suorittavat opiskelijat puhuvat lukemisesta ja kirjoittamisesta. Aineistossani esiintyvät viisi diskurssia aladiskursseineen tuovat tavoitteeni mukaisesti esille ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden äänen lukemiskeskusteluun. Diskurssit ovat syntyneet huolellisen lingvististen piirteiden tarkastelun myötä, joten on todennäköistä, että toinen tutkija tekisi samasta aineistosta ainakin osittain samansuuntaisia havaintoja.

Diskurssit ovat aineistossani asioiden merkityksellistämisen ja kuvaamisen tapoja, jotka ovat käytössä vuorovaikutustilanteesta toiseen (Saviniemi 2015: 88). Tässä tutkielmassa diskurssit aktivoituvat kyselylomakkeessa esittämiini väittämiin liittyvistä perusteluista. Koska diskurssit ovat aktivoituneet esittämieni väittämien perusteella, joissain vastauksissa näkyy esittämäni väittämän vaikutus. Tätä myötä väittämä tulee esille myös diskurssissa. Näin on välinediskurssin tapauksessa, jossa olen myös nimennyt diskurssin osittain esittämäni väittämän sanavalintojen pohjalta. Pietikäisen (2000: 192) mukaisesti ajattelen diskurssien tarkoittavan tapaa jäsentää ja hahmottaa maailmaa kielen kautta. Informanttien perusteluissa näkyvät myös minun kielelliset valintani, sillä perustelut ja niissä aktivoituvat diskurssit ovat syntyneet vuorovaikutuksessa kyselylomakkeessa käyttämäni kielen kanssa. Perustelut on myös kirjoitettu tietoisina siitä, että niitä käytetään tutkimustarkoitukseen, joten niiden kieli ei ole täysin luonnollisessa vuorovaikutustilanteessa syntynyttä. Näen Lehdon (2018: 71) tapaan diskurssien rakentuvan suuresta

määrästä kielellisiä valintoja, jotka antavat mahdollisuuden luoda lukuisan määrän erilaisia versioita todellisuudesta.

Tarkoituksenani oli, että kyselylomakkeeseen vastaaminen olisi myös oppimistilanne, sillä kyselyyn vastattiin oppituntien aikana. Halusin, että kyselylomakkeessa esittämäni väittämät saisivat vastaajat mahdollisesti pohtimaan asioita erilaisista näkökulmista kuin aikaisemmin. Olisin voinut kyselylomakkeessa pyytää opiskelijoita kertomaan esimerkiksi suhtautumisestaan lukemiseen, jolloin tutkijan kielelliset valinnat eivät vaikuttaisi niin paljon vastauksiin. Toisaalta kokemukseni mukaisesti selkeästi rajatut kysymykset toimivat etenkin nuorten vastaajien keskuudessa parhaiten, jotta niihin saa vastauksen. Halusin myös antaa mahdollisuuden vastata sellaiseen kysymykseen, josta informantilla olisi oikeasti sanottavaa, joten valitsin perusteltaviksi useampia väittämiä.

Vastaavasti olisin voinut toteuttaa aineistonkeruun haastatteleamalla opiskelijoita. Haastattelu olisi mahdollistanut asioiden syvällisemmän tarkastelun ja jatkokysymysten tekemisen haastattelutilanteessa. Toisaalta koronaviruspandemian vuoksi sähköinen kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä oli tässä maailmantilanteessa paras mahdollinen. Kyselylomake toimi hyvin perustietojen ja lukemistottumuksiin liittyvien kysymysten osalta. En voinut kyselylomakkeessani kysyä aivan kaikkea, mitä olisin halunnut, sillä silloin aineistostani olisi tullut liian suuri työn laajuuteen nähden. Toisaalta laajemmasta aineistosta ja erilaisista väittämistä olisi todennäköisesti aktivoitunut erilaisia diskursseja. Olisin voinut antaa yhdeksi perusteltavaksi väittämäksi esimerkiksi väittämän tytöt ovat parempia lukemaan kuin pojat, sillä mediakeskusteluihin nousevat säännöllisesti tyttöjen ja poikien erot lukemisessa. Toisaalta en halunnut tutkielmassani nostaa tätä näkökulmaa esiin sen vuoksi, että se on mediassa niin vahvasti esillä. Myös huolipuhe lukemisen ympärillä on korostunut viime aikoina yhteiskunnallisessa keskustelussa. Olisin voinut valita kyselylomakkeeseen esimerkiksi jonkin väittämän, joka keskittyy lukemisesta huolissaan olemiseen.

Mahdollisia jatkotutkimusaiheita ajatellen olisi kiinnostavaa kysyä opiskelijoilta suoraan, ovatko he huolissaan opiskelijoiden lukutaidon tasosta. Tällainen kysymys voisi herättää opiskelijat pohtimaan lukemista erilaisista näkökulmista, kuin tässä tutkielmassa on tullut esille. Lisäksi olisi kiinnostavaa vertailla vielä laajempaa aineistoa hyödyntäen eri alojen opiskelijoiden lukemistottumuksia ja etenkin lukemisaktiivisuutta. Jo

tämän kokoisesta aineistosta kävi ilmi, että lukemisaktiivisuus vaihtelee merkittävästi eri alojen opiskelijoiden välillä. Lukemistottumuksiin liittyvää tutkimusta voisi tehdä laajemmin myös muilta alueilta, sillä tämä tutkimus antaa näyttöä Pohjois-Pohjanmaalla opiskelevien lukemistottumuksista. Olisikin kiinnostavaa tietää, vaikuttaako opiskelijoiden nykyinen opiskelupaikka lukemistottumuksiin.

Tutkimuksestani tuli myös ilmi, että informantit ajattelevat äänikirjojen parantavan sanavarastoa ja olevan hyödyllisiä. Puolet aineistoni informanteista lukee kirjaa kuukausittain tai sitä harvemmin, joten lukeminen saattaa tuntua vieraalta koulussakin. Lukemisen rutiini voisi koulussa rakentua vähän tai ei lainkaan lukevien keskuudessa äänikirjojen kautta, sillä informantit kokevat äänikirjat hyväksi vaihtoehdoksi perinteisille paperisille kirjoille (ks. alaluku 5.2.1.). Äänikirjan kautta lukemisen ja tarinoiden maailmaan pääsy voisi olla koulussa oppitunneilla matalan kynnyksen toimintaa. Toisaalta ammatillisten perustutkintojen äidinkielen opetuksen lähtökohtana on työelämälähtöinen viestintä- ja vuorovaikutustaitojen opiskelu (Takala & Tarkoma 2014: 5). Opetussuunnitelman mukaisessa opetuksessa ja nykyisillä oppituntimäärillä ei välttämättä ole aikaa tai tilaa äänikirjojen kuuntelemiselle. Tulevassa työssäni äidinkielenopettajana voin hyödyntää tietoja ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemistottumuksista esimerkiksi niin, että huomion opetuksessa erilaiset lukemistottumukset ja opiskelijoiden taustat lukijoina. Koen tärkeäksi sen, että jokainen opiskelija saa myönteisiä kokemuksia lukemisesta ja saa luettavakseen omien kiinnostuksenkohteiden mukaisia kirjoja.

LÄHTEET

Tutkimusaineisto

Verkkokysely ammatillista perustutkintoa suorittaville opiskelijoille maalis–huhtikuussa 2020. Informantteina on 135 opiskelijaa.

Lähteet

- AERILA, JULI-ANNA – KAUPPINEN, MERJA 2019: *Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- AHVENAINEN, OSSI – HOLOPAINEN, ESKO 2014: *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data.
- ALASUUTARI, PERTTI 2011: *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- BOLTON, GILLIE 2011: Keep taking the words. Writing to help with anxiety, depression and mental health. – Gillie Bolton (toim.), *Write yourself: creative writing and personal development* s. 99–114. London: Jessica Kingsley Publishers.
- BOOKBEAT: *Kokeile Bookbeatia 30 päivää maksutta!* <https://www.bookbeat.fi/#how-it-works> (7.8.2021).
- CELIA 2021: Saavutettavasti kanssasi. <https://www.celia.fi/> (11.9.2021).
- VAN DIJK, TEUN A. 1997: *Discourse studies. A multidisciplinary introduction. 1. Discourse as structure and process*. London: SAGE.
- EKHOLM, KAI 2019: Suomalaiset ovat pian vailla kulttuuriperintöä, kirjahyllyjä ja oman kielensä perinnettä. – *Helsingin Sanomat* 6.8.2019. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006195569.html> (5.6.2021).
- ESKOLA, KATARIINA 1990: *Lukijoiden kirjallisuus Sinuhesta Sonja O:hon*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- ESKOLA, KATARIINA 2009: Väinö Linna ja suomalaisten muut kirjailijasuosikit vuosituhannen taitteessa. – Mirja Liikkanen (toim.), *Suomalainen vapaa-aika. Arjen ilot ja valinnat* s. 123–160. Helsinki: Gaudeamus.
- FAIRCLOUGH, NORMAN 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- FAIRCLOUGH, NORMAN 1995 [1989]: *Language and power*. London: Longman.
- HALLIDAY, M. A. K. 1994 [1985]: *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

- HANNULA, SAIJA 2011: *Tekstitaidot ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tapaustutkimus liiketalouden ja logistiikan aloista*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- HARJU, JULIA 2018: Osaavatko teinit enää lukea? Lukemisen kulttuurit yläkouluikäisten kirjoituksissa. – *Kasvatus ja aika* 12 (2) s. 50–61.
- HARJU, JULIA 2020: ”Meillä kotona ei lueta hirveästi, ainakaan kirjoja, mutta kaikkihan meistä koko ajan jotain lukee.” Nuorten lukemisen kulttuurit ja lukuhalun ilmentyminen *Elämää lukijana -muistitietokeruussa*. Folkloristiikan pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- HEIKKILÄ TUOMAS 2011: Tomua kansakunnan kirjakaapin päältä. Kirjahistoriallisia jatkumoa pergamenteista tietoverkkoihin. – Kimmo Suomi & Katriina Kajanes (toim.), *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen* s. 46–50. Joensuu: Kustannusosakeyhtiö Hai.
- HEIKKILÄ-HALTTUNEN, PÄIVI 2015: *Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- HEIKKINEN, VESA 2002: Virkakieli lumoa ja pelottaa. – Vesa Heikkinen (toim.), *Virkapukuinen kieli* s. 7–25. Tietolipas 182. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 112. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- HERKMAN, JUHA – VAINIKKA, ELIISA 2012a: *Lukemisen tavat. Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, Juvenes Print.
- HERKMAN, JUHA – VAINIKKA, ELIISA 2012b: *Uudet lukemisyhteisöt, uudet lukutavat*. Journalismin, viestinnän ja median tutkimuskeskus. Tampereen yliopisto.
- HILTUNEN, JARI 2017: Sanavarasto on nuoren työkalupakki elämää varten. Ammattikoulun aloittanut ei välttämättä tiedä, mikä on ruuvimeisseli. – *Äikät* -blogi Kotimaisten kielten keskuksen sivuilla. https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/aikat/sanavarasto_on_nuoren_tyokalupakki_elamaa_varten.24237.blog (3.3.2021).
- HIRSJÄRVI, SIRKKA 2010: Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. – Sirkka Hirsjärvi, Pirkko Remes & Paula Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* s. 123–166. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- HUUSKO, SALLA 2017: *Diskurssianalyysi lukemiseen ja lukutaitoon liittyvästä puheesta Helsingin Sanomissa keväällä 2017 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 vastaavuus tähän puheeseen*. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.

- HYYPÄ, MARKKU 2018: Ei enää mutua vaan tutkittua tietoa. Mitä enemmän lukee kirjoja, sitä kauemmin elää. Kirjastokorttikin lisää ikää. – *Parnasso* 68 (2018): 3.
- JOKINEN, ARJA – JUHILA, KIRSI 2016a: Valtasuhteiden analysoiminen. – Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* s. 75–104. Tampere: Vastapaino.
- JOKINEN, ARJA – JUHILA, KIRSI 2016b: Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. – Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* s. 267–310. Tampere: Vastapaino.
- JOKINEN, ARJA – JUHILA, KIRSI – SUONINEN, EERO 2016: Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. – Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* s. 23–50. Tampere: Vastapaino.
- JUHILA, KIRSI – SUONINEN, EERO 2016: Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. – Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* s. 445–463. Tampere: Vastapaino.
- JUUSOLA, MARKKU 2018: *Selkokielen tarvearvio 2019*. Kehitysvammaliitto ry.
- KAARAKAINEN, SIRPA-SUSANNA – TANSKANEN, HANNE 2016: *Kirjoittaminen toimintaterapian välineenä depression hoidossa*. Toimintaterapian tutkinto-ohjelman opinnäyte. Metropolia ammattikorkeakoulu.
- KAIRALUOMA, LEILA – TAKALA, MARJATTA 2019: Johdanto lukivaikeuteen. – Marjatta Takala & Leila Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen* s. 11–24. Helsinki: Gaudeamus.
- KAJANDER, ANNA 2020: *Kirja ja lukija digitalisoituvassa arjessa*. Kansatieteen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- KALAJA, PAULA 1999: Kieli ja asenteet. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 45–72. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- KALAJA, PAULA – HYRKSTEDT, IRENE 2000: Heikot sortuu elontieillä. Asenteista englannin kieleen. – Paula Kalaja & Lea Nieminen (toim.), *Kielikoulussa. Kieli koulussa* s. 369–386. Afinkan vuosikirja 2000. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys Afinka.
- KALLIOKOSKI, MATTI 2017: Suomalaisten unelmakodeissa ei ole enää sijaa kirjoille. – *Helsingin Sanomat* 14.7.2017. Pääkirjoitus. <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000005290077.html>.

- KANERVA, ARLA 2019: Mikael Jungner lyttää huolen lukuinnon hiipumisesta: "Lukeminen on lyhyt välivaihe ihmiskunnan historiassa." Onko asia todella näin? – *Helsingin Sanomat* 7.8.2019. <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000006197251.html> (5.6.2021).
- KANGAS, HANNA 2018: *Nuorten vapaa-ajan lukeminen. Matkalla arvoteksteistä kokonaislukemiseen*. Kirjallisuuden pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- KANGASNIEMI, HEIKKI 1992: *Modal expressions in Finnish*. *Studia fennica linguistica* 2. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KARHU, ANNI 2021: "En halua käyttää vapaa-aikaa semmoseen, parempaaki tekemistä." *Puolankajärven koulun yläkouluikäisten oppilaiden lukuharrastus vuonna 2020*. Suomen kielen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto.
- KARVONEN, ERKKI 2019: *Johdatus viestintätieteisiin*. Versio 1.3. [Opetusmateriaali Moodlessa.]
- KINNUNEN, TOMMI 2018: Ope, mitä tarkoittaa toi kuulas? – *Suomen Kuvalehti* 6.12.2018. <https://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/ope-mita-tarkoittaa-toi-kuulas-myos-anorakki-leuto-tai-pudistaa-voivat-olla-outoja-sanoja-ylakoululaiselle/> (9.7.2021).
- KIRJAKAUPPALIITTO 2021: *Suomi lukee ja kuuntelee kirjoja 2021*.
- KNUUTTILA, SANNA-LEENA – NIEMI-PYNTTÄRI, RISTO – TULONEN, URHO 2021: Äänikirjat kehittävät lukutaitoa. <https://www.lukulux.fi/tama-lukemisesta-tiedetaan/uusmedioiden-mahdollisuudet/lukemisen-uudet-laitteet/aanikirjat-kehittavat-lukutaitoa/> (8.7.2021).
- KOLU, SIRI 2017: Onko sama, mitä sanaa tarkoitamme? – *Yle Kulttuurcocktail* 13.12.2017. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2017/12/13/siri-kolu-onko-sama-mita-sanaa-tarkoitamme> (11.3.2021).
- KS 2020 = Kielitoimiston sanakirja. 2020. Helsinki. Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201433. <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/> Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 11.11.2020 (6.8.2021).
- KÄRKI, ANITA 2017: Kirjojen tuhoaminen sattuu sieluun. – *Keskisuomalainen* 12.8.2017. Pääkirjoitus. <https://www.ksml.fi/paakirjoitus-mielipide/2482769>.
- LAINE, PÄIVI 2011: Suomen kielen opiskelijasta tutkivaksi äidinkielen opettajaksi. – *Virittäjä* 115 (3) s. 410–416.
- LAKI AMMATILLISESTA KOULUTUKSESTA 2017/531. Annettu Helsingissä 11.8.2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531#L2P5>.

- LANTTO, MARI 2019: Kirjainten viidakko. Elämää lukivaikeuksien kanssa. – Marjatta Takala & Leila Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen* s. 269–276. Gaudeamus.
- LEHTI, LOTTA – HAAPANEN, LAURI – KÄÄNTÄ, LIISA 2018: Diskurssintutkimus. Monitieteinen ja monimenetelmäinen ala. – Lauri Haapanen, Liisa Kääntä & Lotta Lehti (toim.), *Diskurssintutkimuksen menetelmistä. On the methods in discourse studies* s. 4–19. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2018/n:o 11. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA-e.
- LEHTO, LIISA-MARIA 2018: *Korpusavusteinen diskurssianalyysi japaninsuomalaisten kielipuheesta*. Acta Universitatis Ouluensis. B, Humaniora. Oulu: Oulun yliopisto.
- LEINO, KAISA – NISSINEN, KARI – PUHAKKA, EIJA – RAUTOPURO, JUHANI 2017: *Lukutaito luodaan yhdessä*. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- LEINO, KAISA – NISSINEN, KARI 2018: Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito. Yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä. – Juhani Rautopuro & Kalle Juuti (toim.), *PISA pintaa syvemmältä. PISA 2015 Suomen pääraportti*. s. 39–67. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- LEINO, KAISA – AHONEN, ARTO K. – HIENONEN, NINJA – HILTUNEN, JENNA – LINTUVUORI, MERI – LÄHTEINEN, SUVI – LÄMSÄ, JONI – NISSINEN, KARI – NISSINEN, VIRVA – PUHAKKA, EIJA – PULKKINEN, JONNA – RAUTOPURO, JUHANI – SIRÉN, MARJO – VAINIKAINEN, MERI-PAULIINA & VETTENRANTA, JOUNI 2019: *PISA 18 ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019: 40.
- LEINONEN, SEIJA 2002: Elämän vaihtoehdot kapeutuvat. – Kaisa Strandén (toim.), *Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus* s. 23–26. Saarijärvi: STAKES.
- LERKKANEN, MARJA-KRISTIINA – SALMINEN, JENNI – PAKARINEN, EIJA 2018: Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. – *Onnimanni-lehti* 26.2.2018.
- LERKKANEN, MARJA-KRISTIINA 2013: *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: Sanoma Pro oy.

- LESKINEN, HANNA 2018: *Lukutaidon kehittäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa äidinkielenopettajien ja ammattikoulusta valmistuneiden näkökulmasta*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- LIIMATTA, OUTI 2013: *Ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden asennoituminen äidinkielen oppiaineeseen*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- LINNAKYLÄ, PIRJO 2000: Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö* s. 107–132. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- LINNAKYLÄ, PIRJO 2002: Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. – Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.), *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa* s. 141–165. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- LOPS 2019: *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.
- LUKUKESKUS 2020: 10 faktaa lukemisesta 2020. <https://lukukeskus.fi/10-faktaa-lukemisesta-2020/> (21.9.2020).
- LUKUKESKUS 2021: Kansallinen lukutaitostrategia. Nuorten suusta. Miten nuoret saadaan lukemaan? <https://lukuliike.fi/nuorten-suusta-miten-nuoret-saadaan-lukemaan/> (12.7.2021).
- LUKULIIKE 2021: Lukuliike laajentaa toimintaa. Suomalaislasten ja -nuorten lisäksi haalamme huomioida myös aikuisten lukutaidon. <https://lukuliike.fi/lukuliike-suomalaislasten-ja-nuorten-lukutaidon-ja-monilukutaidon-asialla/> (6.6.2021).
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2000: Näkökulma luo kohteen. Diskurssintutkimuksen taustaletukset. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 133–160. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- LUUKKONEN, MARSA 2004: *Tekstiä tekemään! Kirjoittajan opas*. WSOY: Helsinki.
- MALIN, ANTERO – SULKUNEN, SARI – LAINE, KATI 2013: *PIAAC 2012: Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013: 19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- MALINEN, JOHANNA 2018: Kannattaako kirja ahmia silmillä vai korvilla? Äänikirjat vähentävät stressiä ja ovat näppäriä, mutta toisinaan kannattaa pysähtyä myös lukemaan. – *YLE* 31.8.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10290663> (12.7.2021).

- MATTILA, KAIJA 2012: *Tekemällä ammatin oppimisen alkuun. Learning by doing*. Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelman opinnäytetyö. Oulun seudun ammattikorkeakoulu.
- MCKOOL, SHARON S. 2007: Factors that influence the decision to read. An investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading Improvement* 44 s. 111–131.
- MIELI RY. 2021: Tunteen ilmaiseminen. <https://mieli.fi/fi/mielenterveys/itsetunteamus/tunnetaidot/tunteen-ilmaiseminen> (6.8.2021).
- MIETTINEN, VILLE 2020: *Kuntalehti podcast. Lukutaito ja oppivelvollisuus. Vieraana Aleksis Salusjärvi*.
- MIKKONEN, ANNA 2017: *Fiction readers' book search in public library catalogs*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 2299. Faculty of Communication Sciences. Tampere: Tampere University Press.
- NIEMINEN, TOMMI 1999: Kieli ja vaihtelu sosiolingvistiikassa. – Urho Määttä, Pekka Pälli & Matti K. Suojanen (toim.), *Kirjoituksia sosiolingvistiikasta* s. 1–22. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- NEXTORY: *Rentoudu hyvien tarinoiden parissa*. <https://www.nextory.fi/> (7.8.2021).
- NUOLIJÄRVI, PIRKKO 2000: Sosiolingvistiikka kielentutkimuksen kentässä. – Kari Saja-vaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 13–37. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- OECD 2009: *PISA 2009 Assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD.
- OPETUSHALLITUS 2021: Tutkintojen perusteet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-perusteet> (16.6.2021).
- OPETUSHALLITUS 2020a: Tutkinnon perusteet. Logistiikan perustutkinto. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/6954709> (16.6.2021).
- OPETUSHALLITUS 2020b: Tutkinnon perusteet. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/7392740> (16.6.2021).
- OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ 2017: Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017–2020 -muistio.

- OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ 2020: Oppivelvollisuuden laajentamista koskeva laki vahvistettiin, hakeutumisvelvoite voimaan jo 1.1.2021. <https://minedu.fi/-/oppi-velvollisuuden-laajentamista-koskeva-laki-vahvistettiin-hakeutumisvelvoite-voimaan-jo-1.1.2021> (1.9.2021).
- OSAO 2018: Yhteiset tutkinnon osat. Ammatilliset perustutkinnot. https://www.osao.fi/wp-content/uploads/2019/08/OSAO-Yhteiset-tutkinnon-osat-Ammatilliset-perustutkinnot_8.4.2019.pdf. (8.6.2021).
- PARKO, KAIJA 2012: Mitä mahtaa olla yleissivistys 2020-luvulla? *Kotus* -blogi Kotimaisten kielten keskuksen sivuilla https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/blogiarkisto/kaija_parko/mita_mahtaa_olla_yleissivistys_2020-luvulla.9682.blog (3.3.2021).
- PARTIAINEN, SENNA 2018: *Ammatillisen äidinkielen oppimateriaali. Vapaus, vastuu ja pedagoginen rakkaus opetuksen lähtökohtina*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- PENTIKÄINEN, JOHANNA – ROUTARINNE, SARA – HANKALA, MARI – HARJUNEN, ELINA – KAUPPINEN, MERJA & KULJU, PIRJO 2017: Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon. Suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. – Vesa Korhonen, Johanna Annala & Pirjo Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* s. 157–180. Tampere: Juvenes Print.
- PIETIKÄINEN, SARI 2000: Kriittinen diskurssintutkimus. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 191–217. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- PIETIKÄINEN, SARI – MÄNTYNEN, ANNE 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- PIETIKÄINEN, SARI – MÄNTYNEN, ANNE 2019: *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- POPS 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki.
- QVARNSTRÖM, MARI 2013: Lukivaikeus. – *Duodecim-lehti* 2/2013 s. 176–181. <https://www.duodecimlehti.fi/duo10741> (3.6.2021)
- RAATIKAINEN, JESSE 2018: Nämä 10 kirjoihin perustuvaa leffaa ovat parempia kuin alkuperäisteoksensa! – *Episodi* 20.9.2018. <https://www.episodi.fi/listat/nama-10-kirjoihin-perustuvaa-leffaa-ovat-parempia-kuin-alkuperaisteoksensa/> (12.7.2021).

- ROSS, CATHERINE SHELDRIK – McKECHNIE, LYNNE – ROTHBAUER, PAULETTE M. 2006: *Reading Matters. What the research reveals about reading, libraries, and community*. London: Libraries Unlimited.
- SAVINIEMI, MAIJA 2015: *On noloa, jos ammattilaiset tekevät tökeröitä virheitä. Toimistushenkilökunnan kielenhuoltotiedot, -käytännöt ja -diskurssit*. Acta Universitatis Ouluensis. B Humaniora 127. Oulu: Oulun yliopisto.
- STORYTEL: *Tilaukset. Äänikirjoja kaikenlaisille kuuntelijoille!*
<https://www.storytel.com/fi/fi/tilaukset#pricePlans> (7.8.2021).
- SULKUNEN, SARI – NISSINEN, KARI 2014: Suomalaisnuorten lukijaprofiilit. – *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 45 (2014) 1, s. 34–48.
- SULKUNEN, SARI – VÄLIJÄRVI, JOUNI – ARFFMAN, INGA – HARJU-LUUKKAINEN, HEIDI – KUPARI, PEKKA – NISSINEN, KARI – PUHAKKA, EIJA – REINIKAINEN, PASI 2009: *PISA 2009 ensituloksia. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.
- SUOMEN VIRALLINEN TILASTO 2020: *Koulutukseen hakeutuminen* [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-4500. 2019, Liitetaulukko 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2010–2019. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/khak/2019/khak_2019_2020-12-10_tau_001_fi.html
 (13.6.2021).
- SUONINEN, EERO 2016: Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. – Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* s. 51–73. Tampere: Vastapaino.
- SÄÄSKILAHTI, MINNA – SAVINIEMI, MAIJA 2019: Miten äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta käsitellään yleisönosastokirjoituksissa? – Matti Rautiainen & Mirja Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* s. 225–242. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- TAKALA, TUIJA – TARKOMA, ELISA 2014: *Äidinkielen opetus ammattikoulutuksessa. Näkökulmia pedagogiikkaan ja didaktiikkaan*. Helsinki: Finn Lectura.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2018 [2002]: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- TUTKIMUSEETTINEN NEUVOTTELUKUNTA 2019: *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.

- VALLI, RAINE 2018: Aineistonkeruu kyselylomakkeella. – Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* s. 81–99. Jyväskylä: PS-kustannus.
- VILKMAN, SANNA 2016: Kirjoja lukenut teini osaa jopa 70 000 sanaa. Nuori, joka ei lue, 15 000 sanaa. – *YLE* 3.3.2016. <https://yle.fi/uutiset/3-8711651> (8.3.2021).
- VISK 2008 = AULI HAKULINEN, MARIA VILKUNA, RIITTA KORHONEN, VESA KOIVISTO, TARJA RIITTA HEINONEN JA IRJA ALHO 2008: *Ison suomen kieliopin verkkoversio*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos. URN:ISBN:978-952-5446-35-7. <http://scripta.kotus.fi/visk>. (6.8.2021).
- WECKSTRÖM, LOTTA 2011: *Representation of Finnishness in Sweden*. Studia Fennica Linguistica 16. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- WHITTINGHAM, JEFF – HUFFMAN, STEPHANIE – CHRISTENSEN, ROB – MCALLISTER, TRACY 2013: *Use of audiobooks in a school library and positive effects of struggling readers' participation in a library-sponsored audiobook club*. School Library Research, v16 2013.
- YLI-KIIKKA, TARU 2014: ”On tää erilaista ku johnaki yläasteella.” *Maatalousoppilaitoksen opiskelijoiden käsityksiä ammattikoulun äidinkielestä*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- YLITALO, MARKO 2014: *Lapsuudenkodin kirjat vaikuttavat aikuisiän lukutaitoon*. Hyvinvointikatsaus 3/2014 – Teema: Inhimillinen pääoma. https://www.stat.fi/artikkelit/2014/art_2014-09-29_006.html

LIITE. Kyselylomake.

Ammattiopistossa opiskelevien suhtautuminen luku- ja kirjoitusharrastukseen

Olen Juulia Laatikainen ja opiskelen suomen kieltä Oulun yliopistossa. Teen pro gradu -tutkielmaa siitä, miten ammattiopistossa opiskelevat suhtautuvat luku- ja kirjoitusharrastuksiin.

Kysely ei ole koe tai testi. Kysymyksiin ei ole oikeita vastauksia, vaan olen kiinnostunut siitä, millaisia mielipiteitä sinulla on tästä aiheesta.

Lue kysymykset huolellisesti ennen vastaamista.

Vastaa jokaiseen kysymykseen. Älä jätä vastauslaatikoita tyhjiksi.

Vastauksia käytetään nimettömänä myös muussa suomen kielen tutkimuksessa. Yliopistonlehtorit Maija Saviniemi ja Minna Sääskilahti käyttävät vastauksia tulevassa artikkelissaan.

15 vuotta täyttänyt voi omalla suostumuksellaan osallistua tutkimukseen. Henkilötietojasi ei kysytä eikä tallenneta. Lomakeaineisto hävietään näiden tutkimusten valmistuttua.

Kiitos avustasi!

Taustatiedot

1. Mitä alaa opiskelet?
 - o Sosiaali- ja terveystieteiden ala (lääkäri, lähihoitaja)
 - o Turvallisuusalan perustutkinto (turvallisuusvalvoja)
 - o Logistiikan perustutkinto (esim. autonkuljettaja)
 - o Muu, mikä?
2. Mitä opintoja olet suorittanut aiemmin?
 - Peruskoulu
 - Toinen ammatillinen tutkinto
 - Lukio
 - Jokin muu, mikä?
3. Sukupuoli
 - o Nainen
 - o Mies
 - o Muu / En halua määritellä
4. Syntymävuosi

5. Äidinkieli

Lukutottumukset

6. Mitä harrastat vapaa-ajallasi?

7. Mihin näistä harrastuksistasi käytät eniten aikaa?

8. Kuinka usein luet tai kuuntelet kirjoja vapaa-ajallasi?

- ☐ En lainkaan
- ☐ Enintään kerran vuodessa
- ☐ Enintään kerran kuukaudessa
- ☐ Enintään kerran viikossa
- ☐ Enintään 2–3 kertaa viikossa
- ☐ Joka päivä

9. Kuinka usein sinulle luettiin kirjoja, kun olit lapsi?

- ☐ Ei lainkaan
- ☐ Enintään kerran vuodessa
- ☐ Enintään kerran kuukaudessa
- ☐ Enintään kerran viikossa
- ☐ Enintään 2–3 kertaa viikossa
- ☐ Joka päivä

10. Minkä ikäisenä sinulle on viimeksi luettu ääneen kotona?

11. Onko kotonasi kirjahylly, josta löydät mieleistä luettavaa?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei

12. Minkälaista kirjallisuutta luet mieluiten? Voit valita useamman vaihtoehdon.

- ☐ Fantasiakirjallisuus
- ☐ Eräkirjallisuus
- ☐ Historialliset romaanit
- ☐ Huumori
- ☐ Romantiikka
- ☐ Jännityskirjallisuus
- ☐ Rikoskirjallisuus
- ☐ Kauhukirjallisuus
- ☐ Sotakirjallisuus
- ☐ Tieteiskirjallisuus
- ☐ Urheilukirjallisuus
- ☐ Uskonnollinen kirjallisuus
- ☐ Elämäkerrat
- ☐ Runot
- ☐ Käsityökirjat tai kädentaito-oppaat

- Muu, mikä?

Väittämät

13. Oletko samaa vai eri mieltä?

Samaa mieltä Eri mieltä

- a) Lukeminen on ajanhukkaa.
- b) Lukeminen on ihanan rentouttavaa.
- c) Kirjojen lukeminen on vaikeaa ja hidasta.
- d) Kirjojen lukeminen kartuttaa sanavarastoa.
- e) Kirja on vanhentunut käyttöliittymä.
- f) Kirja on parempi kuin elokuva tai sarja.
- g) Äänikirjan kuunteleminen parantaa lukutaitoa.
- h) Kirjoittaminen on itseilmaisun väline.

14. Valitse edellisistä väittämä, joka herättää sinussa erityisesti tunteita. Perustele mielipiteesi. Merkitse vastauksen alkuun, mihin kohtaan vastaat, esimerkiksi d). Vastaa pidemmästi kuin muutamalla sanalla. Voit halutessasi perustella useammankin vastauksen.

Lukutaidon määritelmä

15. Mitä lukutaito sinun mielestäsi tarkoittaa?

Nuorten luku- ja kirjoitustaidot

16. Millaiset nuorten luku- ja kirjoitustaidot sinun mielestäsi ovat?

17. Miten nuorten luku- ja kirjoitustaitoja voitaisiin sinun mielestäsi parantaa?

Luku- ja kirjoitustaidot arjessa

18. Mitä hyötyä hyvistä luku- ja kirjoitustaidoista on? Anna esimerkkejä opinnoistasi.

19. Mitä hyötyä hyvistä luku- ja kirjoitustaidoista on? Anna esimerkkejä muusta arkielämästäsi.